

*А.А. Полонников*

## **Актуальное образование (опыт педагогической эссеистики)<sup>1</sup>**

...обмен информацией в пределах пересекающейся части смыслового пространства страдает все тем же пороком тривиальности. Ценность диалога оказывается связанной не с той пересекающейся частью, а с передачей информации между непересекающимися частями. Это ставит нас лицом к лицу с неразрешимым противоречием: мы заинтересованы в общении именно с той сферой, которая затрудняет общение, а в пределе – делает его невозможным. Более того, чем труднее и неадекватнее перевод одной непересекающейся части пространства на язык другой, тем более ценным в информационном и социальном отношении становится факт этого парадоксального общения. Можно сказать, что перевод неперебиваемого оказывается носителем информации высокой ценности.

*М.Ю. Лотман «Текст как смыслопорождающее устройство»*

### **Пролог**

Я не был в числе учеников научно-педагогической школы Г.Н. Прокументовой. Жизнь подарила мне только три относительно короткие встречи с этим замечательным человеком, и не скажу, что мне удалось сразу рассмотреть в ней экстраординарное человеческое и педагогическое явление. «Мы не знаем примет, и сердца могут вдруг не признать пришлеца», – заметил по схожему поводу один известный русский поэт. Эти три встречи, которых, как я сказал было три, были непростыми. Детали сейчас вспоминаются с трудом, а записать наши разговоры на диктофон я, к сожалению, не догадался. Часто кажется, что полуслучайная беседа с едва знакомым человеком ничего значительного не сулит, и что главное где-то там, в исчезающей дали Настоящих Встреч Настоящего Будущего. А оказывается, оно здесь, рядом с тобой, стоит только руку протянуть. Но ты не делаешь этого и потом, спустя какое-то время, с горечью осознаешь, что самое главное тобой упущено.

---

<sup>1</sup> Статья написана по мотивам выступления автора на открытом теоретико-методологическом семинаре Школы гуманитарного исследования образовательных инноваций НИ ТГУ 29 мая 2015 г.

В те недолгие встречи мы в основном спорили, и, как это припоминается мне теперь, довольно жестко. Наверное, именно так должна идти научная полемика – без ритуальных жестов и эвфемизмов. Не знаю, как в Томске, но у нас в Минске это очень редкая вещь. Публичная научная дискуссия в Беларуси как-то не приживается. Может быть, прав Мамардашвили, и есть народы без языка<sup>1</sup>?

Первая встреча с Галиной Николаевной произошла в преддверии очередной центровской конференции<sup>2</sup>. Неожиданно возникнув в дверях моего кабинета и поспешно представившись, она попросила, вернее, потребовала, принести в ее гостиничный номер все наши книги, изданные в последние годы, и занялась их изучением. В конце второго дня на мой стол лег список авторов, показавшихся ей интересными и с которыми она хотела бы побеседовать. Меня в этом списке, увы, не было.

Потом было две встречи в Томске. На последней, в феврале 2015 г., она, выслушав пристрастно мой отчет о дидактических поисках Центра, прощаясь, сказала: «Готовьтесь, я к вам обязательно приеду!»

Не случилось...

И вот передо мной тексты Галины Николаевны – жизненные и творческие метки. Все они об образовании, даже если их названия отсылают к чему-то другому. Среди них и доклад «Методология и методики гуманитарного исследования образовательных иннова-

---

<sup>1</sup> В работе «Психологическая топология пути» (Лекции о Прусте) М. Мамардашвили размышляет о народах без языка, т.е. без публичного дискурса. Варвар, с его точки зрения, – человек «без артикуляции, самостоятельной, отделенной от человеческих намерений, позывов, побуждений, прекрасных чувств и т.д. Это есть артикуляция» (см.: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/mamardashvili-topology.htm>).

<sup>2</sup> Речь идет о Международной конференции Центра проблем развития образования БГУ «Дискурс университета 2012», на которой с пленарным докладом «Потенциал взаимодействия классического университета с инновационными школами для модернизации системы образования» выступала Г.Н. Прозументова. (см.: Дискурс университета : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2010, 2011 гг. Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования / под ред. А.А. Полонникова. Минск, 2011. С. 203–210).

ций», сделанный на методологическом семинаре факультета психологии Томского государственного университета осенью 2013 г. Я держу в руках его стенограмму. В ней, как я подозреваю, сказано наконец, все то, на что лишь намекалось в других ее работах.

Я начинаю бегло пробегать текст, повинуясь многолетней привычке смысловых экспликаций. Важно найти главное, ключевое для всего доклада высказывание. Ищу и не нахожу. Первая осечка. Текст децентрирован, в нем множество фокусировок, и каждая из них может претендовать на стержневой статус. Я перестаю искать доминирующий тезис и перехожу к углубленному анализу. Но уже первые мои попытки аналитического погружения сталкиваются с новой проблемой – «выталкивающей силой текста». Чтение барахтается на текстуальной поверхности. Возникает ощущение, что сообщение Галины Николаевны не имеет глубины, что его устройство, подобно кэррелловскому зазеркалью, использует преимущественно два измерения. Эта поверхность складчата, в них, этих складках, увязает и теряет свою энергетику мое аналитическое чтение. Оно спотыкается, зависает в разрывах текстуры, кружит в лабиринтах отсылов, умножающих смысловую бесконечность. Текст кажется темным, не открывающим, а как-то по-особому скрывающим образовательные значения. В нем содержится какая-то загадка, которую мне, судя по всему, предстоит разгадать.

Медленно просматриваю еще раз всю стенограмму. Начинаю обращать внимание на запечатленные в ней коммуникативные сбои семинара. Вот Галина Николаевна резко отбрасывает тормозящий ее высказывание вопрос: «Я не об этом». Вот наполненная сарказмом фраза: «Есть ли еще какие-то судьбоносные вопросы?» А вот здесь очевидная риторическая Вероника<sup>1</sup>: «Нет! Это к психологам на счет готовности... Мало ли к чему я готова!»

Кажется, я что-то начинаю понимать. По всей видимости, текст доклада следует читать иначе, как бы «агерменевтически». Для этого надо представить, что его «поверхностная» структура – не дефект выражения, а конструктивный замысел. В этой перспекти-

---

<sup>1</sup> Вероника – прием тореадора, заставляющий быка атаковать капоте (плащ).

ве доклад не является в полной мере сообщением, хотя такое впечатление производит, а разговором, рассчитанным на определенные эффекты. То есть его логика лежит не в области сцепления значений, их формально-логической связанности. Оценивать материал чтения нужно по риторическим, а не грамматическим критериям. Скажу иначе. В «агерменевтическом» залоге значения доклада функционируют не столько семантически, сколько прагматически. Это я, как читатель, поддавшись текстуальному обаянию, связанному с переводом устного высказывания в письменное, стал ошибочно приписывать высказыванию чуждую ему семантическую природу.

Теперь же, изменив позицию читателя, я должен проделать обратное движение – *детекстуализировать* и *риторизировать* текст. Материал чтения необходимо совместить с условиями произнесения, коммуникативными обстоятельствами, формирующими его процесс и контекст.

### Логос образования

Я начинаю читать текст с самого начала: образование – это не подготовка кадров, образование – это не реализация интересов государства, образование – это не культивация человека. Первый риторический ряд апофатичен<sup>1</sup>. Не в этих смыслах идет речь об образовании. Второй, напротив, – аподиктичен<sup>2</sup>: образование – это выход человека за свои пределы, образование – это придание человеком смысла миру и самому себе, образование – это выстраивание человеком самого себя.

В чем прагматический (не семантический) смысл этих утверждений? Тем более, что они звучат в установочной части доклада, а значит, обладают особым организационным статусом по отно-

---

<sup>1</sup> Апофатически – риторический прием, состоящий в определении понятий путем отрицания несоответствующих значений.

<sup>2</sup> Аподиктически – риторический прием, ориентированный на производство эффекта убедительности, неопровержимости.

шению ко всем последующим речевым действиям. Обращаю внимание на способ формулирования набрасываемых докладчиком определений. Они даны схематично, контурно, не столько рассказывают об образовании, сколько изображают его, создают зрительный образ. В этой функции они сравнимы с экфрасисом<sup>1</sup>. Внешне они напоминают описанные Жилем Делезом перцепты – продукты творческого, обычно художественного воображения. У Делеза они не отсылают к некоторому жизненному объекту, они его впервые создают. Задача экфрасиса, перцепта – поэтическая – креация нового смыслового ареала, нового символического мира, отличного от обжитого коммуницирующей группой.

И новая догадка!

Это конструктивная работа, но конструктивная не в смысле философской работы – построения онтологии образования, а размытая – символическое действие одновременно и создающее, и маркирующее коммуникативное пространство. То есть это «территориальная операция» (О.Н. Калачикова), локализирующая коммуникативный ареал, отделяющий его от других инопространственных смыслов и ассоциаций, вполне легитимных в других ситуациях, но несвойственных утверждаемому подходу. Это значит, что и вопросы, звучащие из других сопредельных и альтернативных смысловых зон, не могут теперь получить удовлетворяющие их авторов ответы. Смысловой потенциал этих вопросов принадлежит не только другому измерению, но и другой коммуникативной практике. Схожесть формальных языков здесь не должна вводить в заблуждение. Ведь вопрос значения, как учил нас Витгенштейн, связан с языковой игрой, употреблением значений, а не с их независимым от практического контекста содержанием. Получается, что и говорящий, и вопрошающий разноположены реализуемым

---

<sup>1</sup> Экфрасис – форма речи, первоначально связанная с описанием произведений живописи. Впоследствии стала толковаться как особое соединение слова и образа – текстообраз (imagetext), что подчеркивало креативную изобразительную функцию слова (см.: Геллер Л. Экфрасис, или Обнажение приема. Несколько вопросов и тезис // Экфрасис в русской литературе : труды Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. М. : МИК, 2002. С. 51).

ими языковым отношением. И эта разноположенность – эффект взаимодействия риторических усилий докладчика, порывающего с иллюзией единства смыслового пространства и аудитории, сохраняющей иллюзию коммуникативной общности.

Ограничив апофатически территорию образования, докладчик размещает на ней (на этот раз аподиктически) значимые для последующих риторических операций объекты. Их функция близка к той, которую в синергетике выполняют странные аттракторы<sup>1</sup>. Эффективность последних во многом связана с состоянием имманентной им среды, прежде всего с ее неравновесностью. Между тем любая коммуникация, в особенности образовательная, ориентирована на стабилизацию. Для нее естественно стремление к согласованности: подчиненности общим правилам и способам обращения значений. Это значит, что управление коммуникацией, ориентированное на аттракторную эффективность, должно быть озабочено поиском приемов производства конститутивной динамики коммуникации, приведения ее в состояние неустойчивости и неопределенности.

Если теперь с этой стороны посмотреть на доклад Галины Николаевны, то можно без труда обнаружить в ее выступлении дестабилизирующие элементы. Это и резкий наступательный стиль изложения, и критическая заостренность высказываемых тезисов, но главное – словарь. В нем мы не обнаружим привычных педагогических терминов, он насыщен лексикой философских, социологических, психологических дисциплин. Даже те, которые кажутся слушателям доклада знакомыми, перекодированы<sup>2</sup> в непривычном аспекте. Иллюстративен в этом отношении следующий фрагмент дискуссии о категории «субъект», в котором участники дискуссии противодействуют перекодированию:

---

<sup>1</sup> Странный аттрактор – притягивающее множество, возникающее в неравновесных системах как одно из условий их самоорганизации (см.: Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / пер. с англ.; общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. С. 207).

<sup>2</sup> Перекодирование – присвоение значению новой знаковой комбинации или нового контекста употребления.

**Реплика:** *Да, тянет на философию! Если рассматривать субъект, то он действительно в этой категории, а психотип – это совсем другое!*

**Г.Н.<sup>1</sup>:** Возможно! Я опиралась на работы психологов В.В. Знакова, К.А. Славской, С.Л. Рубинштейна. Субъект – это, прежде всего, позиция, проектная позиция по отношению к миру. Изменение, конструирование, влияние.

**Реплика:** *А я опираюсь на коммуникативные парадигмы! Это совершенно другое представление!*

**Вопрос** (С.А. Богомаз): *Хотелось бы уточнить Вашу трактовку позиции субъекта. Можно быть субъектом деятельности, но деятельности организованной, но не быть автором! Современные французские социологи специально уходят от понятия субъекта и идут к понятию автора.*

**Г.Н.:** Кого вы имеете в виду? Когда говорю о субъектной позиции, я ведь основываюсь на французских исследованиях. Фуко, например, вводит понятие заботы о самом себе. И это уж точно не об авторстве!

Перекодирование ключевых значений сообщения, повлекшее за собой сопротивление перекодированию, разрушающему иллюзию коммуникативной общности, – интересная методическая находка докладчика – средство возмущения среды взаимодействия. Нестабильная среда создает условие либерализации ее элементов, позволяя эмансипированным структурам дрейфовать в сторону аттракторов. Но это лишь в том случае, если не происходит «негативная поляризация»: консолидация потерявших устойчивость риторических элементов, с одной стороны, и аттракторных структур – с другой. Из истории, например, известно, как сопротивлялись российские крестьяне отмене крепостного права. В университете подобным образом часто ведут себя студенты. Это опасность, которую, возможно, Галина Николаевна пока не замечает...

---

<sup>1</sup> Г.Н. – обозначение позиции докладчика Галины Николаевны Прозументовой в стенограмме.

Я хочу вернуться к схематизму используемых в докладе терминов. Они назывались ранее перцептами, экфразисами. С их помощью я подчеркивал поэтическую функцию речевых действий Прозументовой, конструирующих в коммуникативном взаимодействии новый смысловой универсум. Но их форма может иметь и другое предназначение. Оно сообразуется со спецификой методологической работы на первых стадиях ее осуществления. Если последнюю понимать не в философском (например, вписывание в традицию), а практическом ключе. Что делает методолог-практик? Как мне кажется, прежде всего он размечает пространство, расставляя, где это необходимо, реперы, трассирует маршруты движения и определяет пункты назначения. Отсюда и торопливые ссылки Галины Николаевны на источники мыслей (Нанси, Гумилев, Фуко и др.), действующих наподобие дорожных знаков. Все эти имена правильнее было бы взять в кавычки, ибо их значение не определяется прямой референцией. Я думаю, что эта «геодезическая» и «картографическая» работа должна оцениваться не по содержанию вводимых в оборот понятий, не по их логической соподчиненности, а по базовой функции в речи – указательной.

### Этос образования

Еще одна методологическая работа, на этот раз уже не «геодезическая» или «картографическая», связана с определением правил поведения на создаваемом сообщении образовательном поле. Как здесь может вести себя образовательный новатор? На мой взгляд, в его распоряжении две модели риторического поведения: *декларативная* и *демонстративная*. Первая отсылает к идее договора, рациональной конвенции взаимодействующих коммуникативных позиций. Вторая – «негласная». Я беру это слово в кавычки, поскольку понимаю формальную парадоксальность такого именования, относящегося к речевому поведению. И тем не менее. Негласность связана с демонстрацией образца действия, который (еще) не артикулирован рефлексивно в речи. Так, например, при переходе улыбки мы можем реагировать на официальную разметку – декла-



ративная модель – знаки светофора и усвоенные ранее пешеходные правила. Это культурно освоенные, знаемые, культурно структурированные ситуации. А можем ориентироваться на пример. В частности, в неопределенных условиях, тогда, когда нормативные прецеденты еще только возникают. Вот мы на незамеченном дорожном полотне. Вот двинулся впередистоящий человек и мы торопимся ему вслед, презрев осторожность и возможные последствия. Так и нормообразующее речевое поведение докладчика. Большая часть сообщения – движение по неизведанной территории, напоминающее перемещение созданного Тарковским Сталкера. Генез нормы в этом случае обусловлен не декларацией, а действенной демонстрацией. Становление же нормативного порядка тогда сообразуется не с описанием и осмыслением, а воспроизведением, поведенческой типизацией. Лишь на следующем шаге у попутчиков возникает возможность создания и надежных лоций, и рационально оформленных методических прескрипций.

Но кто эти попутчики? Правила в практическом смысле – это всегда конвенция, момент общественного соучастия, конформных или договорных отношений. Есть ли их следы в тексте стенограммы? И с кем разговаривает Галина Николаевна? С реальной аудиторией? Со своими учениками? Но восприятие ее сообщения свидетельствует о сложном характере коммуникации, которая, скорее, как я заметил ранее, паралогична<sup>1</sup>, чем единологична. Практически никто не слышит докладчика. Я не говорю: «не слушает». Семантическое различие между «слушать» и «слышать» весьма существенно. Вопросы к сообщению звучат издалека, из параллельного или альтернативного ему мира. В любом случае не из того, который создается докладчиком здесь и теперь. Проблема адресата, как любили говорить мои университетские учителя, «встает во весь свой рост». Снова погружаюсь в чтение.

---

<sup>1</sup> Паралогия – коммуникативная стратегия, ориентированная на поиск разногласий, конфликт логик, разность правил (см.: Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н.А. Шматко. М. : АЛЕТЕЙЯ ; СПб., 1998. С. 227).

Очередное перепрочтение стенограммы подталкивает меня к такой мысли: а что если Галина Николаевна обращается не столько к реальным собеседникам на семинаре, сколько к той коммуникативной позиции, которую его участники могли бы при определенных условиях занять? То есть ее речь обращена к тому слушателю, которого еще нет, но у него есть шанс появиться. Обращение – альтюссеровская интерпелляция<sup>1</sup>. Обращение – педагогическое действие, обозначающее то место, ту позицию, которая и есть человеческая возможность. Обращение – рисунок, создаваемый в воображаемом пространстве, порожденном речью. Если это так, то теперь можно уже методически прочесть казавшуюся слишком абстрактной антропологическую манифестацию доклада:

В нашем подходе антропологический контекст с самого начала был связан со способностью человека к трансцендированию, его выходу за пределы повседневного функционирования.

Обращаясь к тому, кого еще нет, Галина Николаевна создает особое идеальное место, в которое можно попасть, перейдя собственные границы, в пространство несовпадения с самим собой. Это место потенциального присутствия, которое только задано не абстрактно, а конкретно. Становится понятной «внутренняя» дискуссия докладчика с российским философом Галиной Ивановой Петровой:

«...когда она [Г.И. Петрова] говорит, что оживление человека должно произойти через возведение его к всеобщему, к всеобщей надвременной сущности, то здесь наши пути расходятся. Я думаю, что оживление человека может произойти, если мы дадим ему возможность менять свои коммуникации...»

Несовпадение точек зрения Петровой и Прозументовой (с точки зрения последней), как мне кажется, – это зазор между теорети-

---

<sup>1</sup> Интерпелляцию, солидаризуясь с Л. Альтюссером, мы понимаем как формирующую способность идеологии, реализуемую путем помещения индивидов в практические ритуалы. Эта формирующая способность функционирует на базе коммуникативного механизма «окликация» или обращения (признания), воспринимаемого как персональное (см.: Althusser L. *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Monthly Review Press, 1971. P. 86).

ческой и практической позициями. Выход в пространство надвременной сущности, всеобщего (читай: культуры, религии, нравственности, мышления) надындивидуального бытия – решение, продиктованное кантианской (и не только) философской традицией, – выглядит интеллектуально привлекательным и логически безупречным. Как нравственный закон, восхитивший когда-то И. Канта. Но это теоретическое отношение, чреватое в практическом плане рефлексивной возгонкой, обусловленной поиском абсолюта. Практическое же решение, на котором настаивает Г.Н. Прокументова, заключается в психотехнике трансгрессии коммуникативной позиции индивида. Докладчик действует в реальных жизненных условиях и не обсуждает проблему трансгрессии, а практикует ее, обеспечивая возможность этого акта для того, кто оказался в ареале его речевой досягаемости.

Сюда, в создаваемое речью педагога место, находящееся за пределами актуальных коммуникативных позиций взаимодействующих лиц, имеют возможность символического перемещения те, кто присутствуют на семинаре. И место это не актуальное, но потенциальное. Участникам предоставляется шанс быть другими, выхода за свои пределы, изменения формы своего существования. Форма существования в данном случае – это позиция, занимаемая индивидом в коммуникации. Переход из одного дискурсивного состояния в другое есть акт развития, акт образования, квинтэссенция образовательного события. Но что особенно важно – события, взятого не со стороны его теоретического анализа, хотя оно может быть концептуализировано (что я сейчас, собственно, и делаю), а со стороны феномена, рождаемого актуальным взаимодействием. Таким образом, коммуникативная онтология образования реализуется как практикуемая онтология! В этом смысле коммуникация – это не только предмет мышления, но и, прежде всего, социального действия:

«...в нашем подходе коммуникация и СД [совместная деятельность] рассматриваются не как один из факторов образования человека, а как системообразующее основание. На деле это означает то, что если вы хотите что-то понять про качество образования –

анализируйте тип коммуникации, анализируйте тип совместности! Все! Другие характеристики в качестве образования являются абсолютно проходящими! Но это в коммуникативной парадигме, во всех остальных все иначе!»

Однако что значит совместная деятельность в ситуации коммуникативной парадоксальности, в условиях непереводимости, а быть может, и несоизмеримости участвующих в интеракции сообщений? Нет ли здесь методологической коллизии коммуникативного и деятельностного подходов? Ведь совместное действие всегда связано с социальной солидарностью (общая цель, соподчинение позиций, групповой субъект), в то время как коммуникация, особенно в ее паралогическом варианте, находит в апологии различий свой основной ресурс. Тем более что совместное действие неизбежно подчиняет коммуникацию разделяемой сообществом задаче, переводит ее в служебное положение. Но ведь именно в этом Галина Николаевна оппонирует психологам? С этим следовало бы разобраться.

Пока ясно лишь одно: совместное действие, его генез внутренне связаны с актом образовательного изменения, обязанного, в свою очередь, коммуникативной трансгрессии. Необходимую форму совместной деятельности порождает не любой и всякий вид коммуникативного взаимодействия, а только тот, который опирается на механизм выхода за индивидуальные и групповые пределы, т.е. связан с качественным преобразованием коммуникативной среды. И наоборот, кооперация, лишенная трансгрессивных признаков, не является условием совместной деятельности в значимом для образовательной практики Прокументовой смысле.

### **Патос образования**

Мое перепрочтение стенограммы близится к завершению. В содержании доминируют тезисы, тематизирующие гуманитарное исследование. Почему этому материалу посвящен финал доклада?

«...в гуманитарном контексте нельзя организовывать совместность, будучи ее наблюдателем. Ты всегда выступаешь в роли участника, в роли самого заинтересованного лица, организатора».

На этот раз акцентирована конструктивная роль ученого, который не столько наблюдает, сколько создает своим действием исследовательскую ситуацию. Однако после работ Л.С. Выготского<sup>1</sup> и К. Левина<sup>2</sup> утверждение подобного рода не является особой новизны. Докладчик не может этого не знать и, тем не менее, говорит об этом. Зачем? Нет ли для этого обращения конкретных ситуационных оснований? А если да, то, как и все предыдущие коммуникативные действия докладчика, они должны корениться в осуществляемой Прозументовой образовательной практике. Не в обсуждении образования на семинаре, а в организации ситуации методологического семинара как образовательного события.

Если это так, то получается, что в своих действиях докладчик исходит из предположения о доминировании в семинарском дискурсе ориентаций, связывающих образовательное исследование с позицией внаходимости и нейтральности наблюдателя. И это социальная установка, негласная конвенция данной аудитории. Исходя из такого рода согласия, задаются вопросы, оцениваются ответы, предвосхищаются результаты взаимодействия. Обнаружив, а отчасти и инспирировав эту форму солидарности участников семинара, Галина Николаевна использует ее для осуществления образовательного действия. Ведь для него должно быть обнаружено «сопротивление среды». Пока нет сопротивления – не ясна педагогическая задача. Не понятно, что делать в данной конкретной аудитории. В анализируемом случае педагогическая задача возникает в направлении реконвенционализации, дискурсивного замещения квазипозитивистских высказываний высказываниями, определяемыми гуманитарной ориентацией.

---

<sup>1</sup> Изучение процессов развития ребенка корректно только с учетом результатов его взаимодействия со взрослым. Последнее отражено в категории «зона ближайшего развития» (см.: Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1982. С. 247).

<sup>2</sup> Исследование действием (action research), предполагающее изучение вещей в процессе их изменения (см.: Lewin K. Action Research and Minority Problems // Journal of Social Issues. 1946. № 2 (4). P. 35).

Работая в этом направлении, Галина Николаевна действует методически. Так же, как и в случае конструирования символических констант образования во вводной части доклада, она рисует контуры утверждаемой ею гуманитарной методологии. Эта символическая конструкция – место смещения коммуникативных позиций аудитории, возможность нового способа речевого бытия, рождающего и форму личного присутствия. Похоже, что так, но только ли это?

Опять обращаюсь к тексту:

«И еще о позиции исследователя. Находясь в гуще событий, он наблюдает только то, что создает сам, т.е. он не может не быть создателем. Исследователь одновременно и создатель. Он изучает места, создаваемые по его воле, придает им статус артефактов культуры».

Оказывается, что образовательное исследование – это не просто исследование образования, которое, вполне понятно, может и не преследовать образовательных целей, а осуществляться на материале образования. Так, кстати, часто поступают этнометодологи, изучающие конституцию социальной реальности, но в университетской аудитории. Новаторство Прокументовой заключается в том, что у нее исследование – это одновременно и акт образования. Образование не параллельно исследованию, не опирается на его результаты и не выступает источником познавательного действия. Образование и исследование нераздельны. Исследование создает образовательную ситуацию и в его контексте образовательная практика реализуется. Исследование потенцирует образовательное событие, является фактором его генеза и развития, в акте исследования образование совершается или, точнее (парафразируя Выготского), воплощается.

И тогда на семинаре этот тип исследования / образования Галина Николаевна и апробирует. Это значит, что методологический семинар, на котором она выступает с докладом, не столько научное, сколько образовательное событие. Вернее, не так: событийность семинара содержит в себе одновременно и научное, и образовательное измерения. Делая свое сообщение, создавая посред-

ством его образовательную реальность, докладчик одновременно и испытывает ее в самых разных отношениях. В этом, мне кажется, содержатся важная научная инновация, педагогический прорыв, который должен быть додуман и методически описан.

Пробегаю в очередной раз глазами стенограмму доклада, я ловлю себя на том, что читаю этот текст глазами польского философа Романа Шульза, известного аналитика педагогического знания<sup>1</sup>. Работая в области педагогической эпистемологии, Шульз обнаружил в педагогическом знании конфликтные тенденции: воспроизводства и развития, аллитерации и креации, каждая из которых стремится приобрести форму самостоятельной дисциплины. В первом случае педагогическая форма соотнобразуется с обладанием, приспособлением и отображением образовательного опыта, во втором – с его расширением, обогащением, созданием новых форм педагогического порядка и прежде всего дисциплинарного языка. Репродуцирующая педагогика ориентирована на устойчивость своего категориального аппарата, его систематизацию и формализацию. Развивающаяся, напротив, – на размывание неприкосновенных дисциплинарных границ, языковую динамику и эксперимент. Последнюю Шульз даже пытается представить как «педагогику символических форм», «педагогику дискурса», «педагогику языка и письма»<sup>2</sup>.

Шульз возник в моем сознании незванно-негаданно. Я думаю, что его явление было связано со смятением, вызванным первопрочтением стенограммы. «Очень странный язык», – думал я тогда. Вначале я пытался объяснить эту странность методологической разметочной функцией вовлекаемых в речь слов. И это было бы исчерпывающее объяснение, если бы не одно обстоятельство. «Странный язык» характерен не только для вступительной части доклада, чтение которого и позволило мне сделать соответствующее предположение, но и для всего сообщения в целом. Не исклю-

---

<sup>1</sup> См. Schulz P. Wykłady z pedagogiki ogólnej : y 3 t. Logos edukacji. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2009. Т. III.

<sup>2</sup> См. Schulz P. Указ. соч. S. 213.

чено, что подспудная мысль об ограниченности функциональной гипотезы о «странном языке» вызвала к жизни Шульза с его аналитической оптикой. Теперь с его помощью я смотрю на словарь доклада как на попытку реформирования педагогического языка. Я вижу, как различные понятия извлекаются из устойчиво функционирующих дисциплинарных контекстов, выводятся из их автоматического употребления, переозначиваются и вступают в новые связи и отношения. Взять, к примеру, хотя бы фрагмент с аллюзией на Нанси:

**Г.Н.:** В нашем подходе главное то, что сам человек думает о себе и о мире. Изучает его. Вот это является предметностью. Далее П. Рикер вслед за Гумилевым утверждает, что гуманитарные науки – это те, кто изучает не человека, а его волевые усилия по порождению событий. А у Гумилева мысль идет дальше. У него гуманитарность связана с пассионарными источниками. И не факт, что эти источники – человек! Это, скорее, формы энергии, которые действуют в процессе развития. Хочу также обратить ваше внимание на работу Жан-Люка Нанси. Нанси пишет о том, что гуманитарные науки отвечают за преодоление нищеты спектакля. Красивая метафора! А главное, абсолютно правильная. Гуманитарные науки в его редакции отвечают даже не за изучение человека, а за то, как в человеческих практиках, в человеческой деятельности появляются новые смыслы сосуществования, СД людей, общности людей. Он говорит, что сосуществование наше часто бывает таким, что не отсылает ни к чему. То есть живут и живут люди! А гуманитарные науки создают смысловые связи и отвечают за преодоление нищеты спектакля, смысловое обогащение общественной жизни. Они порождают даже не человека, они порождают смыслы, новые формы образования человека и общностей.

Новые для педагогики языковые формы сыплются как из «рога изобилия»: «нищета спектакля», «пассионарность», «порождение», «событийность», «образование человека и общностей»... Их не встретишь в учебниках педагогики, они избыточны для первого шульзовского типа педагогического знания. Но здесь, на семинаре, вторжение трансформированных значений в дискурс рецепции



доклада оказывается не простым пополнением или уточнением устоявшегося лексикона. Лингвистическая интервенция производит нарушение в привычном словообороте, подвешивает автоматизм циркуляции значений, побуждает к их ревизии и переопределению. «Странный язык» – педагогический прием смыслового пробуждения, условие рождения в коммуникативном сообществе образовательной инновации.

В связи с последним, говорю я себе, прием «странного языка» – именно прием! Его значение для практики образовательного проектирования существенно. Обычно в ней, этой практике, есть одно «слабое звено» – замысел. Проект связан с реализацией замысла, созданием того, чего нет. От замысла проект отталкивается. Но как возникает замысел? Особенно инновационно-образовательный, трансформирующий педагогические формы. Каковы его коммуникативные и лингвистические предпосылки? Не случайно же в финале доклада Галина Николаевна обращается к лингвистическому вопросу, связывая его с феноменологической идеей повседневности:

**Г.Н.:** Проблема языка очень серьезная! А. Шюц говорит, что реальность постоянно «придушивается» повседневностью. И повседневность верховенство имеет по отношению к реальности.

По всей видимости, появление инновационного замысла и языковая модификация как-то связаны между собой. Попробую рассуждать так: устойчивость языка обеспечивает стабильность и повторяемость отображаемых языком ситуаций. Язык образования, поскольку он ориентирован на передачу значимого культурного опыта, не только обращен в прошлое, но и сам оказывается включенным в воспроизводственный цикл. В нем язык лишается своего самостоятельного статуса, превращаясь в транспортное средство, а также смещается на периферию сознания, нацеленного на культурные предметы. В актах повседневного обращения язык становится «само-собой-разумеющейся» вещью, проблематичной лишь в тех случаях, когда случаются сбои в коммуникации или понимании. Язык превращается в образовательную повседневность.

Повседневность языка и языковые инновации – дискурсивные антиподы. Отсюда выводимо правило: хочешь получить иннова-

ционно-образовательный замысел – начинай в учебных ситуациях (конститутивно стабильных) языковую трансформацию. Это изменение нарушит действующую в аудитории лингвистическую конвенцию, побудит к переупорядочиванию устойчивых связей и отношений. Момент переупорядочивания есть краткий, едва уловимый период жизни инновационного замысла, проблеск его молнии. Но одновременно это и шанс образования. Образование в том смысле, о котором говорит и во имя которого действует Галина Николаевна Прозументова, новых форм образования человека и человеческих общностей. Это значит, что пока образование реализуется в режиме лингвистического воспроизводства, инновационным образованием, в сущности, оно не является. Инновационное образование возникает всякий раз как индивидуальное событие или, скорее, так: образование усилиями его участников (в терминологии Прозументовой – субъектов) может «случиться» в учебных условиях как уникальное сингулярное явление, акт их коммуникативного инобытия.

### Эпилог

Мое чтение стенограммы завершилось, и у меня есть возможность поразмышлять о произошедшем. На ум пришел один материал, который когда-то будоражил мою мысль и с которым я был солидарен. Несколько кликов «мышки» – и отзывчивый компьютер располагает на рабочем столе интересующий меня текст:

«Вот я утверждаю, что нет “смысла” как чего-то, что содержится в тексте и что из текста выявляется благодаря процессу понимания. Я утверждаю, что процесс понимания впервые создает смысл. Каким образом я должен отвечать на вопрос, как это происходит? Чтобы все это было понятно в целом, я делаю первое, очень важное для меня дидактическое сообщение: понимается не смысл, как я уже сказал, а теперь добавлю: понимается не текст. Не текст есть предмет понимания, даже в специализированных ситуациях, когда мы даем человеку иностранный текст и просим перевести его на родной язык. Я утверждаю, что понимается дея-

тельность ситуация, в которой находится понимающий человек. Именно ситуация есть предмет, или объект, понимания. И не вообще ситуация, а деятельность ситуация, т.е. такая, когда человек должен что-то сделать, построить определенный план действий, что-то получить»<sup>1</sup>.

Автор этих слов Георгий Петрович Щедровицкий вновь обращает мое внимание на конституцию процесса чтения. В его редакции чтение организуют два обстоятельства: жизненная задача (деятельностная ситуация) и индивидуальная связь с текстом. Они предшествуют чтению и выступают как непроблематичные его условия. Чтение доклада Г.Н. Прокументовой побуждает меня думать несколько иначе. И вот почему. Во-первых, никакой внешней (осознаваемой) задачи у меня не было. Приступая к чтению, я не думал об устройстве текста, своей читательской практике, решаемых посредством погружения в материал изложения практических нуждах. Если бы эти (и другие) факторы формировали мою читательскую позицию, то, наверное, и его результаты были бы иными. Полученный же мной результат для меня совсем не банален. Действующий посредством меня читательский опыт в процессе взаимодействия с текстом быстро (ну, может, и не слишком быстро, не сразу) был обнаружен мною как предписанная предшествующим образованием стратегия. Не я читал, образование мною читало. Из этого следует, что редакция чтения, определяемого практической ситуацией и целерациональной позицией читателя, к моему опыту взаимодействия со стенограммой имеет весьма слабое отношение. Цели чтения, а также сам его характер в моем случае появлялись и трансформировались в интерактивном процессе под влиянием многих, в том числе и неожиданных для меня ассоциаций. Можно даже сказать так: чтение выступало фактором целеобразования, а не наоборот. Это значит, что ситуация чтения, реализуемого в осо-

---

<sup>1</sup> Щедровицкий Г.П. Выступление на Проблемном семинаре «Герменевтика» при Пятигорском государственном педагогическом институте иностранных языков в сентябре 1986 г. (опубликовано в статье: Герменевтика: проблемы исследования понимания // Вопросы методологии. 1992. № 1–2. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1992/1-2/v921red0>).

бом либеральном режиме, способна порождать N-мерное количество деятельностных ситуаций и форм читательских позиций.

Во-вторых, модель чтения, которую предлагает Георгий Петрович, опирается на своего рода имплицитный методологический индивидуализм. Между тем, как позволяет судить мой случай чтения доклада Прозументовой, ситуация индивидуального отношения с текстом – чрезмерная идеализация. И это связано не только и не столько с социальностью языка, не являющегося нашей приватной собственностью, но и с неустранимой коммуникативностью самого чтения. Речь идет о диалогичной сущности читательского процесса, конституируемого как разговором читателя с текстом, подразумеваемыми другими (Другими), так и с самим собой. Чтение принципиально коммуникативно, если, конечно, его коммуникативность специально не подавлять. Коммуникация, в том числе и внутренний диалог, инспирируемые чтением, способны качественно дифференцировать и применяемые читателем способы понимания текста, и продуцируемые этими способами смыслы.

К тому же модель чтения, на которую ориентируется Г.П. Щедровицкий, как мне это теперь представляется, не может быть названа образовательной в том разумении образования, которого придерживается Г.Н. Прозументова. Можно даже сказать, что в своем практико-педагогическом выражении они противостоят друг другу как монолог противостоит диалогу, единомирие – многомирию, воспроизводство – инновации. С этой точки зрения основной вопрос современного образования состоит в том, как учить читать и, может быть, как переучивать.