

# ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.14+37.011.33

DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-104-113

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ: ОПЫТ ДИДАКТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*

*Введение.* Исследование представляет собой ряд последовательных проблематизаций практик учебного чтения в современной университетской педагогической подготовке. Учебное чтение определяется как комплексный, сложно обусловленный многопорядковый феномен. В исследовании выделяется текстуальное измерение чтения (аспекты, присущие речевым учебным практикам, без включения планов управления посредством учебного задания и педагогической коммуникацией практиками чтения). В эмпирический фокус исследовательской работы помещается опыт взаимодействия студентов Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (БГПУ) с фрагментом текста польского педагога Я. Корчака.

*Цель и задачи.* Организация исследования решает две взаимосвязанные задачи – диагностическую и проектировочную. Первая призвана выявить устоявшиеся тенденции в учебной работе учащихся с текстом. Вторая – уточнить круг и тип первоочередных задач, обеспечивающих пропедевтику образовательных трансформаций. Важной целью исследования является обнаружение специфики работы трансляционной образовательной модели в среде практик учебного чтения. В задачу данного исследования входит обнаружение эффективных инструментов ограничения диапазона действия трансляционных регуляторов чтения.

*Материал и методы.* В исследовании применялся метод дискурс-анализа письменных высказываний студентов. Эмпирической базой выступили акты чтения и интерпретационного взаимодействия студентов БГПУ с педагогическими сочинениями Я. Корчака. Выделены и описаны типичные читательские стратегии, используемые студентами в обучении, а также маргинальные текстуальные тактики, создающие возможность диверсификации читательских практик на учебных занятиях. В качестве условия такого рода трансформации рассматривается специфическое (поэтическое) устройство педагогического высказывания Я. Корчака, которое позволяет ему выступать «экраном» объективации педагогического опыта студентов.

*Результаты.* Определено, что доминирующими тенденциями, предъявившими себя в высказываниях студентов, выступают текстовая (семантическая) реконструкция и семиотическая корреляция. В качестве наиболее часто используемых студентами средств текстовой реконструкции выделены следующие: тематически ориентированное чтение, квалификация текста как сообщения о реальных событиях, авторизация текста. В маргинальных способах чтения предварительно можно диагностировать моменты инициации чтением текста Я. Корчака первичных признаков языкового (дискурсивного) сознания у студентов. Эксплицировано, что в «отношениях с собой» работа с текстом Я. Корчака вызывает к жизни три типа дискурсивных эффектов: самоидентификации, самонаблюдения и самопобуждения. Одним из важных результатов исследования становится обнаружение специфики работы трансляционной образовательной модели, которая традиционно действует по типу ассиметричного смещения концентрации внимания читателя с формы (КАК) на содержание (ЧТО) сообщения. Выделены следующие планы ограничения указанной модели: теоретико-методологический, эпистемологический, методический.

*Заключение.* Исследование показывает, что педагогическая работа в ситуации кризиса учебного чтения должна быть выведена из рефлексивно-теоретического состояния и помещена в экспериментально-разработческую среду. Это означает необходимость дидактической реконструкции читательских практик в профессиональном педагогическом обучении, одним из вариантов которого может стать риторическое перепрочтение педагогической классики. Примером реализации подобной дидактической работы в значении конструктивного условия формирования профессиональной позиции будущего педагога является поэтическое отношение к тексту, представляющему педагогическую практику Я. Корчака. Оно помещает в фокус внимания педагогический опыт самого студента, создает возможность его объективации и дискурсивации. Базовым условием такой возможности выступает специфика участия опыта будущего педагога в формировании и изменении педагогических ситуаций.

**Ключевые слова:** *практики чтения, педагогический текст, грамматическая экспозиция педагогического текста, риторическая экспозиция педагогического текста, дидактическая трансформация, кризис чтения в культуре и образовании, трансляционная образовательная модель.*

### **Введение. Я. Корчак и практики чтения как исследовательская проблема в педагогике**

Предметом обсуждения настоящей статьи выступают не педагогические идеи Януша Корчака, не его личность и даже не события его во многом необычной жизни. Об этом много написано, это отражено во множестве артефактов, как документальных, так и художественных. Все они в той или иной степени претендуют на «истину» о Корчаке, привлекая для этого разнообразные факты и реальных или мнимых свидетелей. Нисколько не отрицая значимость такого рода работ, мы хотим обратить внимание на проблемную область, часто ускользающую от внимания исследователей, которая, однако, позволяет (путем обращения к творчеству Корчака) сказать что-то еще о деяниях этого человека, о нашем времени, а также о «фактах» образования, статус которых оказывается зависим не только от их «сущности», но и от тех практик, которые они поддерживают и в которые оказываются вовлеченными.

В данном случае речь идет о практиках чтения (организованного педагогически) произведений Януша Корчака. Известно, что сами по себе практики чтения культурно-исторически обусловлены, т. е. не статичны. Историография их изменчивости насчитывает сотни, а может, и тысячи томов, выступая сегодня уже в качестве историографии самой историографии [1]. Из описаний историков следует, что трактовка феномена чтения сложно обусловлена дисциплинарными и теоретическими установками ученых, подчиненностью исследований социальным и культурным обстоятельствам, актуальным прагматическим задачам, проявляясь в интерпретативных инверсиях и тактиках включения/исключения значимого материала. Все это, несомненно, влияло и влияет на образовательную идеологию, определяющую дидактический дизайн чтения и оценку его учебной эффективности.

Взять хотя бы для примера известную в педагогике характеристику читательского опыта, предложенную российским психологом Л. С. Выготским. «Обычно думают, – писал этот ученый, – что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» [2, с. 192–193]. Медленное же чтение, по Выготскому, свойственно имбецилу, патологическому читателю, спотыкающемуся в самых неподходящих местах. Элементаризм восприятия аномального

читателя, его застревание на каждом знаке (слове), не-умение ориентироваться в сложном внутреннем пространстве целого текста ученый оценивает негативно. Его оценка становится определяющей для организации целой серии психолого-педагогических исследований и дидактических практик в русскоязычном регионе, а также условием маргинализации альтернативных оценок и голосов. Хотя принцип быстрого чтения, нацеливающий на информационное поглощение, даже во времена Выготского не был универсальным. Чтение поэтических произведений, например, требовало от читателя использования особого медленного, часто возвратного движения по строчкам текста (перепрочтения), при том, что информационная трансмиссия в нем вообще оказывалась минимальной.

Обращение к творчеству<sup>1</sup> Януша Корчака ставит ученого перед весьма непростой задачей, связанной, во-первых, с обнаружением некоего аспекта, минимально затронутого в исследованиях предшественников и современников, а во-вторых, с сопротивлением материала – «обаянием» текстов самого польского педагога, эмпатически блокирующим критическую рефлексию исследователя, необходимую для дистанцирования и дидактической реконтекстуализации. Задача усложняется еще и тем, что вопрос о чтении педагогических произведений Корчака касается особых условий чтения – институционально-образовательных, обусловленных к тому же профессионально-педагогической подготовкой, что невольно затрагивает ряд других проблемных складок, рождающих дополнительное количество вопросов, ответить на которые в рамках одной небольшой статьи не представляется возможным.

### **Методологическое поле исследования и способы его организации**

Текстуальное творчество Я. Корчака рассматривается нами как ресурс обновления практики высшего педагогического образования и конкретизации составляющих его (обновления) теоретических и дидактических задач. Стоит еще раз отметить, что такой ресурс мы видим не столько в сфере его педагогических идей, сколько в способе их не типичного для дидактики письменного представления. Мы полагаем, что именно «ненормативность» учебного текста как посредника в специально организованных условиях работы с ним с более высокой долей вероятности позволит достичь образовательных эффектов. В случае работ Я. Корчака эта надежда обусловлена тем, что свое-

<sup>1</sup> В этом исследовании мы будем апеллировать только к собственно педагогическим сочинениям Я. Корчака, исключая из рассмотрения его литературно-художественные произведения, такие как, например, «Король Матиуш Первый», «Король Матиуш на необитаемом острове», «Кайтусь-чародей» и др.

образный эффект чтения его текстов, в особенности это касается его книги «Как любить ребенка», многие читатели, возможно, испытывали на себе, причем в двух отношениях. Во-первых, как ощущение совершенства стиля работы, его высокую художественность. Последняя выражается в отсутствии сложных понятийных конструкций, метафоричности (образной насыщенности) текста<sup>1</sup>. А во-вторых, в специфическом самоотношении, возникающем в акте чтения, – когда по мере, а порой и в его процессе невольно ловишь себя на том, что предметом размышлений становится не столько опыт, о котором повествует писатель, сколько свои поступки и мысли, которые предстают для тебя чем-то отстраненным, вызывающим удивление, а иногда и досаду. Встреча с собой как «с Иным – событие, в котором человек получает опыт Иного, а через него опосредованно им опыт себя, истины о себе...» [4].

Иными словами, мы предлагаем установить отношение с педагогическим текстом Я. Корчака как с поэтическим произведением, что требует его особой редакции (онтологии), в которой он будет реализовываться как «сознательная интервенция в процесс культурного конструирования значений, управляемого образовательными целями. Такого рода активность соприкасается с особым видом художественного производства – искусством осознанного педагогического воздействия на изменение человеческого сознания и оснований конструкции социального мира» [5, s. 103]. С этой точки зрения текст Я. Корчака может быть рассмотрен как трансформативное средство, *значимость которого заключается не в презентации педагогического опыта литератора, а в его «зеркальной» функции, способности отразить и преобразить мир читателя.* В этом прежде всего, а не в прямой поучительности заключается смысл литературной редакции педагогических произведений Я. Корчака.

В организации этого исследования мы исходили из того, что обращение к чтению студентами педа-

гогических сочинений Корчака позволит решить две взаимосвязанные задачи – *диагностическую* и *проектировочную*. В *диагностическом отношении* мы рассчитывали выявить устоявшиеся тенденции в учебной работе учащихся с текстом, обретшие самой собой разумеющийся характер и придающие инертность (вплоть до стагнации) образовательному взаимодействию. Именно такого рода тенденции следует рассматривать как дидактические мишени в образовательной практике, стремящейся установить продуктивные, в том числе контroversивные отношения с культурными содержаниями и обеспечить возможности для собственного развития. В *проектировочном плане* на данном этапе проработанности проблемы речь может идти об уточнении круга и типа первоочередных задач, обеспечивающих пропедевтику образовательных трансформаций.

### Диагностическое измерение.

#### Как студенты читают текст Корчака

Экспликация читательских стратегий студентов была произведена на занятиях по учебной дисциплине «Педагогическая психология»<sup>2</sup>. Материалом предлагаемого ниже анализа выступают продукты учебной деятельности студентов. Эмпирически они представлены в виде самостоятельных высказываний студентов, инспирированных работой с учебным текстом. В их анализе<sup>3</sup> мы будем обращать внимание на *а) (частотно) доминирующие и б) маргинальные варианты* чтения текста Я. Корчака. Первые мы будем рассматривать как усвоенные на предшествующих стадиях способы упорядочивания текста, читателя и отношений между ними. Вторые – как формирующиеся внутри читательского опыта фрагменты несовпадения его с самим собой, создающие основу для его разупорядочивания и перепорядочивания. В этом случае чтение для нас будет выступать не как целокупное единство, но как разнопространственно организованное множество.

<sup>1</sup> Обычно термин «экфразы» используется в качестве категории описания поэтического или живописного произведений. «Изменение в способе применения экфразы в XX веке произошло под влиянием психоанализа, в ходе сеанса которого получатель сообщения (зритель) приобрел автономию и новую способность восприятия. Встреча с образом становилась не только игрой зрения, но и также поводом для организации эффектов рецепции, обогащения собственного восприятия мира посредством его замещения иной возможностью видения» [3, s. 29].

<sup>2</sup> В экспериментальной работе приняли участие студенты 3-го курса Института психологии Белорусского государственного педагогического университета, обучающиеся по специальности «Педагогическая психология». Занятия с ними проходили в весенний семестр 2018–2019 учеб. года. В качестве стимульного материала студентам был предложен отрывок из русскоязычного перевода книги Я. Корчака «Как любить ребенка», соответствующий параграфам 37–44 оригинального текста. Работа с текстом была проведена непосредственно в аудитории на протяжении 4 академических часов. С учетом условий учебной работы текст был сокращен до двух страниц, но с сохранением стиля и наиболее существенных референтов текста: его лексических и синтаксических особенностей. Работа с текстом была организована по следующей схеме: а) индивидуальное чтение; б) написание эссе по прочитанному (объемом 1 страница); в) аннотирование и именованное текста с сохранением смысла сообщения; г) контекстуализация (указание потенциальных категорий адресатов этого текста).

<sup>3</sup> Учебное чтение представляет собой комплексный, сложно обусловленный феномен, который не поддается однопорядковому анализу в рамках небольшого текста. В нашем изложении мы остановимся на собственно текстуальном измерении чтения – тех аспектах, которые присущи речевым учебным практикам, оставляя в стороне такой важный вопрос, как управление посредством учебного задания и педагогической коммуникацией этими практиками.

Доминирующими тенденциями, предьявившими себя в высказываниях студентов, выступают **текстовая реконструкция** и **семиотическая корреляция**.

В качестве наиболее часто используемых студентами средств **текстовой реконструкции** мы можем указать следующие:

– **тематически ориентированное чтение**: «В этом тексте затронуты интересные моменты: права ребенка, страхи родителей, процессы воспитания»; «В данном отрывке поднимается проблема воспитания детей. Эта тема очень важна»; «Автор ... остановился на описании трех различных правах ребенка». Конденсация текстовых элементов вокруг небольшого числа тем, часть из которых содержательно заимствована из предложенного студентам отрывка, может быть понята как один из способов экономного чтения, сводящий дискурсивное разнообразие текста к общему знаменателю. Ориентация чтения на темы позволяет работать с текстом как с сообщением, которое можно как принимать, так и передавать. Иными словами, тема в работе с текстом выступает как эквивалент целого – смысла, формы текста, способа работы с ним;

– квалификация текста как **сообщения о реальных событиях**: «взрослые решают за ребенка, навязывают свое мнение»; «из-за гиперопеки родителей ребенок не может изучать мир так, как ему того хочется»; «актуальной проблемой во все времена была проблема взаимоотношения между родителями и детьми». Учебный текст прочитывается студентами буквально, и в структуре работы с ним: а) превалирует установка на доминирование референта (значимость внетекстовой реальности, отражением которой является текст) и б) игнорируется конструктивная работа самого текста – создание с помощью лингвистических средств текстуального события, во взаимодействие с которым здесь и сейчас может вступить читатель. Для образования игнорирование границы между текстовой и внетекстовой реальностями оборачивается отсутствием (или легкой проницаемостью) границ с иными культурными полями – профессиональным, научным, повседневным, а также условием неспособности студента к спецификации собственно образовательной реальности<sup>1</sup>;

– **авторизация текста**: «В принципе автор излагает верные вещи»; «Меня приятно удивило мнение автора по поводу того, что...»; «данный отрывок из книги Я. Корчака мне очень понравился, его мысли и мнение я считаю очень весомыми». Введение в процедуру чтения фигуры автора в его психофизическом воплощении (как обладающего собственным мнением, намерениями, ложным или истинным представлением о чем-либо и т. п.) также может быть понято как средство экономии усилий. Его действие разворачивается в двух планах: во-первых, автор выступает средством упорядочивания, приведения к единому принципу, по сути дела, средством гомогенизации текстовых элементов; во-вторых, на место отношений с текстом устанавливаются отношения с автором, разворачивающиеся по диалоговой модели (схеме обмена). Как следствие, апелляция к автору, непосредственно не присутствующему в учебной ситуации, препятствует установлению отношений имманентности между ее элементами (фактически это может выражаться в отказе студентов работать с текстом непосредственно в аудитории по причине того, что текст «без автора» не самодостаточен, что влечет невозможность установления читателем отношений с ним). Одновременно с этим происходит замещение фигуры автора фигурой педагога как автора-инициатора появления текста в аудитории<sup>2</sup>, что позволяет воспроизводить учебную коммуникацию в привычном режиме – как межличностное общение, опосредованное психологическими характеристиками, атрибутируемыми его участникам.

**Семиотическая корреляция** обнаруживает себя в речевых действиях студентов, индуцированных чтением, как их **уподобление семантике, синтаксису и прагматике** учебного текста:

– их словарный репертуар насыщается лексическими заимствованиями: «ребенок», «взрослый», «право», «опыт», «ошибки», «маленькие победы», «физически и духовно развит», «половое созревание» и т. д.;

– повторяется субъектно-предикативная организация высказываний: предикат «ребенок», «дитя» сочленяется с категориями, относящимися к правам, в то время как предикативность «взрослого» насыщается метафорикой «долженствования»;

<sup>1</sup> Самообнаружение учащегося в специфических условиях учебных ситуаций З. Бауман, солидаризуясь в этом с Грегори Бейтсоном, считает предметом во многом подспудным, мало осознаваемым, крайне редко отслеживаемым его участниками, «исключительно слабо связанным с заявленной темой обучения» [6, с. 155].

<sup>2</sup> Обсуждая лекцию как специфический вид устноречевых ситуаций, И. Гофман отмечает неоднозначность функций лектора как произносящего речь перед аудиторией: он совмещает в себе несколько позиций – «аниматора» как издающего звуки, «автора» как источника производимых и фиксируемых формулировок и «принципала», носителя веры в произносимое и согласуемой с этим позиции [7, с. 227]. Эффективность речевых действий лектора определяется убедительностью при исполнении этих функций. Однако такое полагание эффективности релевантно лишь для учебных ситуаций, построенных по трансмиссионным правилам.



– ряд высказываний студентов строится в императивной модальности: «Если ребенок сломал какую-нибудь вещь, купите ему менее дорогую»; «нужно найти золотую середину»; «Нужно помнить, что самые ценные...»; «Проработайте свои проблемы»; «научитесь жить по-настоящему сами», и в целом могут быть квалифицированы как оценочные, поскольку концентрируются вокруг полюсов «правильно» – «неправильно».

Помимо вышеперечисленного семиотическая корреляция реализуется как **текстовая контаминация**: тексты, написанные студентами как собственные, представляют собой соединение двух групп дискурсивных элементов: привлекаемых из текста Я. Корчака и «внешних» по отношению к нему. Особенностью этого соединения является то, что первые во многих случаях вводятся в текст без меток заимствования – кавычек, указаний на не прямое цитирование и пр. Мы наблюдаем ассимилятивное интертекстуальное взаимодействие высказываний студентов и Я. Корчака как в содержательном плане, так и по принципу их производства – создания художественного, а не научного текста.

Обратимся к тем способам чтения текста Я. Корчака, которые представляют собой **маргиналии к основным стратегиям** и, с нашей точки зрения, могут выступать как возможность для трансформации образовательных ситуаций. Предварительно мы можем указать на две группы реакций, первая из которых характеризует *отношения обучающихся с культурным посредником*, в случае нашего исследования – текстом, вторая связана с *отношением обучающихся с собой*.

В намечающихся **отношениях с культурным посредником** можно отметить следующее. Во-первых, материал чтения схватывается собственно как текст («в этом тексте», «прочитав текст»); во-вторых, осуществляется контроль над его частичностью по отношению к большому тексту («этот фрагмент», «не вижу смысла писать эссе по отрывку»); в-третьих, он определяется как имеющий внутреннюю организацию («вначале отрывка», «в первых абзацах... в следующих абзацах», «фрагмент – просто размышления, ...довольно странно структурированные»). Помимо этого отмечается способ текстуального производства («Данный отрывок более художественный нежели научный», «Стиль текста – художественный»), что, как нам кажется, попадает в поле внимания ангажированного читателя тогда, когда не оправдываются его ожидания. Текст прочитывается как имеющий ри-

торическое значение, созданный таким образом, чтобы побуждать и убеждать («Произведение является наставлением», «Данный отрывок текста... вызывает состояние неопределенности», «Ярко описываются переживания»). С опорой на вышеперечисленное можно говорить об инициации чтением текста Я. Корчака первичных признаков языкового (дискурсивного) сознания у студентов.

В **отношениях с собой** работа с текстом Я. Корчака вызывает к жизни три типа дискурсивных эффектов: **самоидентификации, самонаблюдения и самопобуждения**.

**Самоидентификация** в акте чтения представлена в двух формах:

– контентуальной как идентификация с содержанием текста: «Я согласна с автором в том, что...»; «данный отрывок из книги Я. Корчака мне очень понравился, его мысли и мнение я считаю очень весомыми»; «Прочитав текст... я задумалась»; «Я согласна с точкой зрения автора»;

– номинативной как именованная себя прямым – «мы, взрослые» – и косвенным – «ребенку говорят, что важно... поступить в университет» – образом.

**Самонаблюдение** («Прочитав... отрывок... я задумалась над тем, насколько мы взрослые недопонимаем...», «мы взрослые порой считаем, что вправо...», «это делается для собственной выгоды») оформляется как инспирированная текстом серия высказываний, дискурсивно насыщающая Я говорящего.

**Самопобуждение** («Я думаю, ссылаясь на этот текст, что самое важное это найти некий баланс в разрешениях и запретах», «нужно объяснить причину, из-за которой ты это делаешь», «давайте не будем стремиться к тому, чтобы») представляет такой способ высказывания, в котором его императивная модальность сочленяется с инстанцией, от имени которой и в адрес которой высказывание производится.

#### Дидактическое измерение.

##### Как возможно чтение текстов Корчака?

На чтение текстов в педагогическом обучении, образцом которых выступает обращение с учебными пособиями, немалое влияние оказывает *трансмиссионная образовательная модель*, в значительной степени определяющая характер передачи культурных значений от авторитетной инстанции к их реципиенту<sup>1</sup>. Особенность действия этой моде-

<sup>1</sup> Организация знания в польских школах остается трансляционным по своему характеру... хотя в дидактике сформулированы положения, именуемые принципами, которые призваны гарантировать качественное обучение... однако эмпирические данные, полученные при изучении школьных уроков, свидетельствуют о том, что реально действующие методические регуляторы регламентируют коллективную интеллектуальную деятельность учащихся, канонически ограничивают содержание, унифицируют активность школьников на уроках, поддерживают директивную роль учителя и угнетающе влияют на критичность учеников и их рефлексивность (при этом, что последняя трактуется как современная черта дидактического процесса) [8, s. 25].

ли в отношении чтения такова, что внимание читателя концентрируется преимущественно на содержании сообщения, на том, ЧТО передается, в то время как активность его формы (КАК сообщения) помещается трансмиссионной моделью в «контентуальную тень». Этим, по всей видимости, можно хотя бы отчасти объяснить не только характер исследований работ Я. Корчака, но и то, каким образом его творчество представлено в педагогической подготовке.

В задачу данного исследования входит обнаружение эффективных регулятивных инструментов и механизмов лимитирования диапазона действия трансмиссионных регулятивов чтения, для чего необходим определенный инструментальный набор, с помощью которого указанная пограничная операция могла бы быть произведена. В этот набор, как предполагается, должны войти: а) теоретико-методологические средства, с помощью которых можно попытаться ослабить структурную связь элементов текстуальной организации педагогических произведений Я. Корчака; б) эпистемологические конститутивы, создающие возможность рекомпозиции способа использования значений читаемого текста; в) методические инструменты, обычно применяемые для управления диспозициями читателя и процедурами чтения.

В *первом – теоретико-методологическом – плане* искомое решение может быть реализовано по линии топологического жанрового перемещения, трактовки педагогического высказывания Я. Корчака не как научного сообщения или инструктивно-дидактического предписания, предполагающего его усвоение и следование в предписываемом текстами направлении, а как литературного произведения, отношения с которым строятся по модели диалогического взаимодействия с текстом<sup>1</sup>. Это означает необходимость процедуры «деавторизации» произведения до статуса текста, причем порой с непредсказуемым исходом. Определенные догадки, позволяющие признать этот ход обнадеживающим, удастся обнаружить, правда, вдалеке от дидактического мейнстрима чтения базовых педагогических работ Я. Корчака. Так, в частности, обсуждая известный в корчаковедении документ – «тестament» «*”Блокнот” Старого Доктора*», польский исследователь З. Рудницкий (Z. Rudnicki), как и некоторые наши студенты, отмечает необыч-

ность этого текста, его своеобразную маргинальность, ибо «*Блокнот*, по мнению многих – литература периферийная (периферия – внешняя часть чего-то, что противопоставлено центру, край, обренок), то, что способно направить интерпретацию по непредвидимому неизвестному пути...» [10, с. 8]. Всматриваясь в текст *Блокнота*, Рудницкий отмечает интенсивность насыщенности его значений, то, что текст создает «густую» и «насыщенную» реальность [там же]. Другой ученый – Анна Соболевская (Anna Sobolewska) в свою очередь обнаруживает своеобразную автореферентность, «не-сообщаемость» этого сочинения, в котором нарратор «всегда направляет критическое внимание на самого себя. Эти записки являются свидетельством расчета с собой и другими евреями, но не с врагами» [11]. Такого рода организация текста свойственна, как правило, поэтическим произведениям, художественная форма которых не выражает, а преобразует содержание. Это связано с тем, что «цель искусства – дать ощущение вещи в форме видения, а не знания; средством искусства является прием «удивления» вещью, а также прием трудной формы, увеличивающей сложность и время восприятия, поскольку процесс восприятия в искусстве имеет ценность сам по себе, он должен быть продолжен; искусство есть способ переживания вещи, а сделанное в искусстве не важно [12].

В *эпистемологическом плане* вопрос ограничения трансляционной модели чтения может быть рассмотрен по линии взаимодействия читателя с педагогическим текстом. С опорой на исследования американского семиолога<sup>2</sup> Поля де Мана можно выделить два типа обращения к текстуальным значениям: *грамматический* и *риторический*. Первый ориентирован на буквальное прочтение текста и предполагает прямую связь между означаемым и означающим. Считается, что синтаксическая структура высказывания обеспечивает корректную организацию его смысла, а чтение реализуется по схеме декодирования формальных единиц в пропозиционных границах. Риторическое (перформативное) обращение с текстом (де Ман называет его еще и «фигуральным») являет собой ситуационно и контекстуально обусловленное суждение, в котором смысловая структура соотнобразуется не с совпадением грамматической организации и его содержания, а как раз наоборот, связана с наличием кон-

<sup>1</sup> Обращение к авторству – дань определенной исторической традиции. С. Зенкин в этой связи отмечает: «Представления массового читателя неизбежно передаются специалистам-литературоведам по такому расхожему представлению: литература состоит из писателей, и огромное количество литературоведческих работ посвящено взаимодействию писателей между собой. Получается, что личность писателя – базовая единица литературного процесса, хотя никто это особенно не доказывал. С таким же успехом можно считать единицей литературного производства слово, текст или язык. Структурализм как раз немало сделал, чтобы утвердить безличное представление о литературе, – знаменитая идея “смерти автора” имеет именно такой смысл» [9].

<sup>2</sup> Семиология «в противоположность семантике, которая задается не вопросом о том, что значат слова, но вопросом о том, как они значат» [13, с. 12].

фликтного отношения (несоответствия) между ними. Или, как пишет де Ман, «буквальные и фигуральные значения стоят друг у друга на пути» [13, с. 17].

Этот семиологический конфликт ученый иллюстрирует следующим примером: жена, обращаясь к своему мужу, собирающемуся поиграть в кегли, спрашивает, сверху или снизу зашнуровать ему туфли, на что он отвечает вопросом: «Какая разница?» (What's the difference?). Жена в ответ терпеливо объясняет различие между шнуровкой сверху и шнуровкой снизу, но вызывает лишь гнев. «Какая разница?» – это не вопрос о том, в чем различие, но, напротив, утверждение: «Мне наплевать на это различие». «Один и тот же грамматический образец содержит два взаимоисключающих значения: буквальное значение – это вопрос о понятии (различия), существование которого отрицается фигуральным значением» [там же].

В методическом плане парадокс понимания текста связан не только с теоретико-методологическим и эпистемологическим решениями, но заключается в выборе конкретной стратегии чтения, поскольку нет и не может быть некоей внеаходимой точки, исходя из которой можно рассудить, какая позиция (грамматическая или риторическая) является правильной. Так, замечает П. де Ман, «буквальное прочтение приводит к значительному усложнению темы и высказывания», в то время как «вся установленная первым прочтением схема может быть разрушена или деконструирована в контексте второго прочтения» [там же, с. 20]. Более того, их парадоксальное стратегическое взаимодействие способно, как кажется, создать такой тип понимания текста Я. Корчака, который соотнобразует с бинокулярным эффектом, с одной стороны, и с денатурализацией чтения, осознанием его конструктивности и обусловленности читательским произволом – с другой. Дидактическая задача в этом случае определяется не уровнем усвоения значений, приписываемых им господствующей культурной или образовательной доминантой, а проникновением в культурную и образовательную обусловленность текста Я. Корчака, анализ которого становится важнейшим конструктивным условием формирования профессиональной позиции будущего педагога.

### Заключение

Проблемой, которая инспирировала это исследование, выступала, говоря пафосно, судьба чте-

ния в профессиональном педагогическом образовании. Она может иметь несколько измерений. Первое соотносимо с внешним для образования контекстом – условиями социализации – падением интереса к чтению или замещением книги другими источниками информации. Данную ситуацию мы обозначаем как «кризис чтения»<sup>1</sup>. Признание его означает насущную необходимость в переопределении базового социального контекста образовательных практик посредством «кризиса чтения». Проблематика этого кризиса зачастую рассматривается или как «неисправность» базовых механизмов функциональной грамотности, или как ослабление навыков текстового сознания в том поле, где оно прodelывает культурно-символическую работу по развитию своей идентичности.

В этой статье сделана попытка развить понимание «кризиса чтения» в образовании как бивалентного процесса изменения формы взаимодействия субъекта с текстом, при котором субъект, с одной стороны, демонстрирует принятие текста как необходимого инструмента в своей образовательной практике, с другой, своими реальными действиями помещает текст в особую, «слепую» зону его существования без(вне)-чтения. Значением бивалентности мы помечаем специфику кризиса чтения, в которой невозможно отождествить сам кризис с актом прямого отказа от чтения (который квалифицируется как эмоциональный). Даже если этот акт отказа и происходит, то в образовательной практике мы наблюдаем его «мягкую», превращенную форму *отсрочки* чтения, перемещения акта чтения в особую темпоральную перспективу, где оно рассеивается и маргинализируется по отношению к первичным планам речевой симультанности и процессии образов.

Можно было бы проиллюстрировать этот момент упоминанием о проблеме, поднятой выше: медленное (искусственно придерживаемое) время чтения научно-образовательного текста сопряжено с переживанием распада времени быстрого сцепления высказываний, в режиме которого современный субъект адаптивно конструирует социальную ткань своей жизни.

Данные обстоятельства не могут не сказываться на существенной (в своем предельном значении – парадигмальной) переоценке феномена чтения студентами, готовящими себя к педагогическим профессиям. Хотя понятно, что уточнение влияния социокультурных переменных на образовательные условия требует отдельного исследования.

На это указывают, в частности, данные польских социологов, отмечающих значительный рост числа лиц, в жизни которых текст и письменная культура в целом теряют свое жизненное значение: «Нечитающие – это, как правило, самый многочисленный сегмент, к которому относится почти каждый второй респондент (48 %). Это люди, которые, даже если они иногда что-то и читают, то делают это время от времени, обращаясь к местной прессе или таблоидам. Их отличает эмоциональный отказ от чтения, в частности книг. Они не читают и не любят это делать, хотя, вероятно, иногда делают исключение для некоторых функциональных книг или авторов в стиле Э. Л. Джеймса или Д. Брауна» [14, с. 19].

Второе измерение касается собственно академических условий и соотнобразует с инфляцией содержательного значения чтения как источника знания. Наличие огромного количества информационных ресурсов, предоставляемых прежде всего телевидением и интернетом, смещает на дидактическую периферию место книги в учебном процессе или замещает ее различными инверсивными формами (например, философия Ницше в комиксах). В этих условиях, как следует из наших наблюдений, необходимо дидактическое переосмысление читательских практик в профессиональном педагогическом обучении, одним из вариантов которого может быть риторическое перепрочтение педагогической классики.

Риторическое перепрочтение текстов Я. Корчака обладает несомненным достоинством в том отношении, что помещает в фокус внимания педагогический опыт самого студента, создает возмож-

ность его объективации и дискурсивации. Базовым условием такой возможности выступает специфика педагогической профессии. «Это, пожалуй, единственная профессия, о которой до начала обучения кандидаты имели возможность создать относительно точную картину, основанную на многолетнем опыте пребывания в образовании. Участвуя в учебном процессе, они общались, приобрели представление о социальном пространстве школы, стратегиях коммуникации и ее климате, „соответствующем“ поведению учителя, ожидаемом поведении учащихся и т. д.» [15, с. 13]. Это значит, что риторическая обработка педагогических текстов Я. Корчака позволяет их использовать дидактически в виде своего рода экрана, на который проецируется опыт студента, делая его доступным для преподавательского участия. Для такой формы чтения нет необходимости обращения к большому объему текстуального материала.

### Список литературы

1. Мангуэль А. История чтения. М.: У-Фактория, Харвест, 2008. 384 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.
3. Zienkiewicz-Franczak E. Ekfraza, przekład intersemiotyczny, integracja – poszukiwanie właściwej ścieżki w dydaktyce polonistycznej // Międzynarodowy Interdyscyplinarny Periodyk Naukowy (Literatura, Korespondencja sztuk, Dydaktyka). 2016. № 6. S. 27–37.
4. Kamińska A. Dzieło pedagogiczne Janusza Korczaka jako przykład Lévinasowskiej wrażliwości na Innego. URL: [http://www.pskorczak.org.pl/strony/pliki\\_pdf/kaminska\\_anna.pdf](http://www.pskorczak.org.pl/strony/pliki_pdf/kaminska_anna.pdf) (дата обращения: 20.04.2019).
5. Melosik Z., Szkudlarek T. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń. Kraków: Impuls, 2009. 134 s.
6. Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Логос, 2005. 390 с.
7. Гофман И. Лекция // Академическая лекция: преподавание и исследование: сб. науч. ст. / под ред. Т. В. Тягуновой, А. А. Полонникова. Минск: БГУ, 2010. С. 222–253.
8. Klus-Stańska D. Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji // Forum oświatowe. 2012. № 1 (46). S. 21–40.
9. Зенкин С. В девяностые я обычно переводил «дискурс» как «тип речи». URL: <https://gorky.media/context> (дата обращения: 03.04.2019).
10. Rudnicki Z. Pochwała marginesów // Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik» Starego Doktora. Poznań: UAM, 2013. S. 7–12.
11. Sobolewska A. Od magii do mistyki. Powieści inicjacyjne Janusza Korczaka. URL: [http://www.pskorczak.org.pl/strony/janusz\\_korczak\\_nojk09.htm](http://www.pskorczak.org.pl/strony/janusz_korczak_nojk09.htm) (дата обращения: 24.06.2019).
12. Шкловский В. Б. Искусство как прием. URL: <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html> (дата обращения: 01.08.2015).
13. де Ман П. Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 368 с.
14. Koryś I., Kopeć J., Zasacka Z., Chymkowski R. Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku. Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2017. 118 s.
15. Klus-Stańska D. Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pulapce polskiej metodyki // Problemy wczesnej edukacji. 2016. № 2 (33). S. 9–22.

**Полонников Александр Андреевич**, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (ул. Советская 18, Минск, Республика Беларусь, 220050). E-mail: alexpolonnikov@gmail.com

**Король Дмитрий Юрьевич**, специалист научно-образовательной лаборатории психологии познавательных процессов, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (ул. Советская 18, Минск, Республика Беларусь, 220050). E-mail: klinamen.com@gmail.com

**Корчалова Наталья Дмитриевна**, зав. лабораторией, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (ул. Советская 18, Минск, Республика Беларусь, 220050). E-mail: korchalova.n@gmail.com

Материал поступил в редакцию 15.11.2019.



DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-104-113

## EDUCATIONAL READING: AN EXPERIENCE OF DIDACTIC RESEARCH

A. A. Palonnikov, D. Yu. Korol', N. Korchalova

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus*

*Introduction.* This study is a series of consecutive problems in the practice of educational reading in modern university pedagogical training. Educational reading is defined as a complex, sophisticated multi-order phenomenon. The study highlights the textual dimension of reading (aspects inherent in speech educational practices, without including management plans through the training assignment and pedagogical communication by reading practices). The empirical focus of the research includes the experience of interaction of undergraduate students of the Belarusian Maxim Tank State Pedagogical University (BSPU) with a fragment of the text by the Polish pedagogue Janusz Korczak.

*Aim and objectives.* The research organization solves two interrelated tasks – diagnostic and project ones. The first is designed to identify the established trends in the educational work of students with a text. The second is to specify the circle and type of priority tasks that ensure the propaedeutics of educational transformations.

An important goal of the study is to discover the specifics of the work of the retransmitting educational model in the practice of educational reading. The objective of this study is to find effective tools to limit the range of retransmitting reading regulators.

*Material and methods.* The study used the method of discourse analysis of students' written statements. The empirical basis was formed by the acts of reading and interpretive interaction of BSPU students with the pedagogical works by J. Korczak. The typical reading strategies used by students in teaching, as well as marginal textual tactics, creating the possibility of diversification of reading practices in the process of their studies are highlighted and described. As a condition for this kind of transformation, a specific (poetic) design of J. Korczak's pedagogical statement is considered, which enables him to act as a "screen" of objectification of the students' pedagogical experience.

*Results and discussion.* It was identified that the dominant trends that have shown themselves in the students' statements are textual (semantic) reconstruction and semiotic correlation. The following are the most frequently used text reconstruction tools by students: thematically oriented reading, qualification of the text as messages about real events, and text authorization.

In marginal ways of reading, one can diagnose, on a preliminary basis, the issues of initiating, in the process of reading J. Korczak's text, the primary signs of students' linguistic (discursive) consciousness. It has been shown that in "relations with oneself" working with a text by J. Korczak brings to life three types of discursive effects: self-identification, self-observation, and self-motivation.

One of the important results of the research is the discovery of the specifics of the retransmitting educational model, which traditionally acts as an asymmetric shift in the reader's attention from the form (AS) to the content (WHAT) of the message. The following plans for limiting this model have been identified: theoretical-methodological, epistemological, and methodological.

*Conclusion.* The study shows that pedagogical work in the situation of an educational reading crisis should be withdrawn from the reflexive-theoretical state and placed into an experimental-developmental environment. This means the need for didactic reconstruction of reading practices in professional pedagogical training, one of the options for which can be rhetorical re-reading of pedagogical classics. An example of the implementation of such didactic work in the meaning of the constructive condition for the formation of the professional position of the future teacher is a poetic attitude to the text representing the teaching practice by J. Korczak. It puts in the focus of attention the pedagogical experience of the students themselves and creates the possibility of their objectification and discursivation. The basic condition for such an opportunity is the specifics of the participation of the future teacher's experience in the formation and changes of pedagogical situations.

**Keywords:** *reading practices, pedagogical text, grammatical exposition of pedagogical text, rhetorical exposition of pedagogical text, didactic transformation, reading crisis in culture and education, retransmitting educational model.*

## References

1. Manguel A. *Istoriya chteniya* [Reading Story]. Moscow, U-Faktoriya Publ., Kharvest Publ., 2008. 384 p. (in Russian).
2. Vygotsky L. S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy* [History of the development of higher mental functions]. *Sobraniye sochineniy: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: 6 vol. T. 3. Problems of the development of the psyche]. Ed. A. M. Matyushkin. Moscow, Pedagogika Publ., 1983. Pp. 5–328 (in Russian).
3. Zienkiewicz-Franczak E. Ekphraza, przekład intersemiotyczny, integracja – poszukiwanie właściwej ścieżki w dydaktyce polonistycznej [Ekphrase, intersemiotic translation, integration – searching for the right path in Polish language didactics]. *Międzynarodowy Interdyscyplinarny Periodyk Naukowy (Literatura, Korespondencja sztuk, Dydaktyka) – International Interdisciplinary Scientific Periodical (Literature, Correspondence of Arts, Didactics)*, 2016, no. 6, pp. 27–37 (in Polish).

4. Kamińska A. *Dzieło pedagogiczne Janusza Korczaka jako przykład Lévinasowskiej wrażliwości na Innego* [Pedagogical work of Janusz Korczak as an example of Lévinas sensitivity to the other] (in Polish). URL: [http://www.pskorczak.org.pl/strony/pliki\\_pdf/kaminska\\_anna.pdf](http://www.pskorczak.org.pl/strony/pliki_pdf/kaminska_anna.pdf) (accessed 20 April 2019).
5. Melosik Z., Szkudlarek T. *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń* [Culture, identity and education: flickering meanings]. Krakow, Impulse Publ., 2009. 134 p. (in Polish).
6. Bauman Z. *Individualizirovannoye obshchestvo* [Individualized Society]. Moscow, Logos Publ., 2005. 390 p. (in Russian).
7. Goffman E. Lektsiya [Lecture]. *Akademicheskaya lektsiya: prepodavaniye i issledovaniye* [Academic lecture: teaching and research]. Ed. T. V. Tyagunova, A. A. Polonnikov. Minsk, BSU Publ., 2010. Pp. 222–253 (in Russian).
8. Klus-Stańska D. Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji [Knowledge that captivates - broadcast traditions in school education]. *Forum oświatowe – Educational Forum*, 2012, no. 1 (46). Pp. 21–40 (in Polish).
9. Zenkin S. *V devyanostye ya obychno perevodil «diskurs» kak «tip rechi»* [In the nineties, I usually translated “discourse” as “type of speech”] (in Russian). URL: <https://gorky.media/context> (accessed 3 April 2019).
10. Rudnitski Z. Pochwała marginesów [Praise margins]. *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik» Starego Doktora* [Korczak on the margins. Reading the Old Doctor's Diary]. Poznań, Adam Mickiewicz University Publ., 2013. Pp. 7–12 (in Polish).
11. Sobolewska A. *Od magii do mistyki. Powieści inicjacyjne Janusza Korczaka* [From magic to mysticism. Janusz Korczak's initiation novels] (in Polish). URL: [http://www.pskorczak.org.pl/strony/janusz\\_korczak\\_nojk09.htm](http://www.pskorczak.org.pl/strony/janusz_korczak_nojk09.htm) (accessed 24 June 2019).
12. Shklovsky V. B. *Iskusstvo kak priyem* [Art as a means]. URL: <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html> (accessed 1 August 2015) (in Russian).
13. de Man P. *Allegorii chteniya: Figural'nyy yazyk Russo, Nitsshe, Ril'ke i Prusta* [Allegories of reading: Figurative language of Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust]. Yekaterinburg, Ural University Publ., 1999. 368 p. (in Russian).
14. Koryś I., Kopec J., Zasacka Z., Chymkowski R. *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku* [Readership status in Poland in 2016]. Warsaw, Biblioteka Narodowa Publ., 2017. 118 p. (in Polish).
15. Klus-Stańska D. Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki [When words lead astray. A short thing about the trap of Polish methodology]. *Problemy wczesnej edukacji – Issues in Early Education*, 2016, no. 2 (33), pp. 9–22 (in Polish).

**Polonnikov A. A.**, Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank (ul. Sovetskaya, 18, Minsk, Republic of Belarus, 220050). E-mail: [alexpolonnikov@gmail.com](mailto:alexpolonnikov@gmail.com)

**Korol' D. Yu.**, Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank (ul. Sovetskaya, 18, Minsk, Republic of Belarus, 220050). E-mail: [klinamen.com@gmail.com](mailto:klinamen.com@gmail.com)

**Korchalova N. D.**, Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank (ul. Sovetskaya, 18, Minsk, Republic of Belarus, 220050). E-mail: [korchalova.n@gmail.com](mailto:korchalova.n@gmail.com)