

А. А. Полонников

УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка» (Минск, Беларусь)

ЧИТАЕМ ВЫГОТСКОГО

Аннотация. В работе описан¹ психолого-педагогический эксперимент, реализованный автором в ходе преподавания учебного курса на второй ступени высшего образования в педагогическом университете; представлены его результаты и сформулированы проблемы, обозначающие направления исследований в магистерской подготовке будущих преподавателей. Основное внимание уделено вопросам использования языка в учебной коммуникации, а также социальным функциям учебного задания, которое рассматривается в качестве ключевого условия создания и развития образовательной ситуации. Критическому анализу подвергнут опыт учебных заданий на обобщение, неконтролируемое обращение к которым способно вызывать снижение дискуссионного потенциала занятий.

Ключевые слова: чтение и письмо в образовании, образовательный текст, образовательный эксперимент, речевая позиция, педагогический дискурс, контекстуализация.

«Способность использовать разные навыки чтения для быстрого анализа большого объема литературы или для скрупулезного погружения в детали авторского нарратива — это навык, который необходим исследователю как ничто другое. Однако этому важнейшему навыку не учат в университетах, для него нет специализированных курсов, поэтому студентам, аспирантам и молодым ученым самим приходится учиться этому “на ходу”»².

Введение. Практики письма/чтения в университетском образовании

Историки, изучающие письмо и чтение, делают как правило акцент на их эволюции. В фокусе внимания оказываются их временные изменения: способы декодирования значений, обусловленных используемым кодом (клинопись, пиктография, иероглифика, буквенное письмо); типы носителей знаков (глиняная табличка, папирус, пергамент, береста, деревянная дощечка, бумага, дисплей электронного устройства); порядок связи фонем и морфем (приоритет слуха или зрения); формы

¹ К статье приданы 4 приложения.

² Из обращения Совета молодых ученых СИ РАН в связи с открытием серии семинаров по техникам чтения научной литературы (9 марта 2015 г.) / <https://vk.com/ohhmydear>.

синтаксической организации текста (сплошной буквенный ряд, словесная квантификация, выделение заглавных букв, абзацев, управляющих чтением нерепрезентативных обозначений: точек, запятых, диакритических указателей); текстуальные организации (свиток, кодекс, экран, манускрипт, печатный текст, гипертекст); читательские позиции (индивидуализм, коллективизм); режимы восприятия (элементаризм, холизм) и диспозиции (отношения автора, текста, читателя). При этом исторический подход к письму и чтению в своих нарративах, кроме отмеченного выше эволюционизма, склонен порой к обращению к более сильным революционным метафорам. Появлению кодекса, например, приписывается функция освобождения руки для письма (для чтения свитка нужны обе руки) [16, с. 185], а книгопечатанию — механизма демократизации жизни, в частности, эмансипации женщин [12, с. 402]. В плане изменения порядка образования особое значение имеет вывод Р. Шартье, согласно которому библиотрансформация означает изменение семиогенеза: «избавление от усвоенных привычек чтения, овладение новым соотношением изложения и источников, способами аргументации и критериями доказательств» [25, с. 230].

Для социологов ключевыми вопросами анализа проблем письма/чтения выступают вопросы их участия в динамике общественной жизни. В этом случае модификациям текстуальных режимов приписывается статус базового условия социального развития жизненного мира людей. Печатная книга, например, в изображении канадского социолога Г. М. Маклюэна «как артиллерия сравняла с землей стены феодальных замков и немало способствовала выравниванию феодальных привилегий» [13, с. 280]. В социологической перспективе книгопечатание создало рынок книжной продукции, а это послужило в свою очередь переходу от товарообмена к денежной экономике и развитию рынка в «капиталистическом направлении» [5, с. 383].

Об оценке культурной роли текста, его сложной обусловленности многими другими обстоятельствами пишет один из создателей понимающей социологии М. Вебер. Развивая мысль о культурной миссии протестантской этики в утверждении буржуазных отношений, он, с одной стороны, подчеркивает важность личного отношения с текстом Библии как условия либерализации индивида и утверждения «этической нормы, регулирующей весь уклад жизни и составляющих “дух капитализма”» [4, с. 74], а с другой, указывает на отсутствие какого бы то ни было

внутреннего родства «лютеровских взглядов с “капиталистическим духом”» [там же]. В то же время он подчеркивает, что изменению социальных отношений в протестантском аспекте, опосредованных религиозным текстом, способствовала его особая лютеранская редакция. В ней Библия «соответствует не духу подлинника, а духу перевода» [там же, с. 96].

Столь пространный вводный историко-социологический фрагмент был необходим не для того, чтобы ввести читателя в поле размышлений о непростой динамике текстуально-читательских отношений, а как раз наоборот. Показать, как такого рода исследовательские оптики выводят актуальное состояние чтения и письма за рамки их актуальной реализации в учебных условиях, концентрируют внимание исследователя на пусть и важных, но избыточных для изучения состояния «здесь и теперь» ситуационных обстоятельствах. В данном случае показателен антиисторизм Фердинанда де Соссюра: «В шахматной партии любой позиции присуще то особое свойство, что она становится независимой от предшествующих событий; иными словами, становится не “более или менее” безразлично, а совершенно безразлично, каким путем возникла эта позиция. Поэтому зритель, который с самого начала следит за ходом партии, не имеет ни малейшего преимущества перед тем наблюдателем, который приходит посмотреть на партию в ее критический момент. Также никто не станет описывать позицию, смешивая то, что есть, с тем, что было, даже с тем, что было всего лишь десять секунд тому назад» [Соссюр, 2000, с. 99]. Оптика же настоящего исследования, согласно его замыслу, должна быть максимально приближена к условиям образовательной обыденности, их амплификации, превращению в предмет непосредственного наблюдения.

В этом отношении неоспоримую помощь оказывают литературоведческие изыскания и, в частности, работы двух философов языка — Р. Барта и П. де Мана. Поиски первого важны в контексте постструктуралистского «текстуального поворота» литературоведения от «”произведения” к “тексту” и от герменевтической “интерпретации” к интертекстовому “чтению-письму”» [10, с. 35]. Бартовское интертекстуальное прочтение значений открывает путь к множественности интерпретаций, текстуальных истин и их контекстуализаций. «Сотканный из множества равноправных кодов, словно из нитей, текст в свою очередь сам оказывается вплетен в бесконечную ткань культуры; он является ее “памятью”, причем “помнит” не только культуру прошлого и настоящего,

но и культуру будущего...» [1, с. 39]. Методология Барта позволяет держать в фокусе внимания не текст или чтение, взятые по отдельности, но ситуацию текста-чтения-письма в их интерактивном единстве и динамике. Вклад же подхода Поля де Мана приобретает значение прежде всего в плане «риторического поворота» от герменевтических ориентаций в анализе опыта письма/чтения к изучению «вовлеченности» текста и чтения в практики их актуального использования. «Риторический поворот» в исполнении Поля де Мана вызвал необходимость различения семиологии от семиотики, которая, в отличие от последней «задается не вопросом о том, что значат слова, но вопросом о том, как они значат» [15, с. 12]. В методическом отношении обращенность к тому «как слова значат» соотнобразуется с переходом от «глубинного» анализа значений текста к их «поверхностной» динамике, в том числе и способам их использования в актах учебной коммуникации.

Актуализация привычного, повседневно-образовательного означает попытку возвращения в поле обсуждения вопроса о статусе практик письма и чтения в современном университете, а также правилах их методической аранжировки. Университетские преподаватели, причем не только у нас, давно заметили, что с письмом/чтением в обучении «что-то не так»¹. Но это, однако, мало что изменило в организации текстуальных практик образования, в реализации которых педагогическому корпусу все чаще приходится опираться на административно-бюрократический ресурс.

Опыт включения в обсуждение этой важной проблемы университетского образования описывает представленное в этой статье экспериментальное исследование, в котором материалом чтения выступала одна из популярных работ советского психолога Л. С. Выготского «Психологическая природа педагогического труда».

1. Экспериментальное изучение опыта письма/чтения в университетском обучении

1.1. Экспериментальная психолого-педагогическая организация учебного занятия

¹ Педагоги отмечают, что студенты на занятиях крайне редко ставят глубокие, сущностные вопросы, что «они чаще всего спрашивают о том, сколько страниц должно быть в заключительном эссе и будут ли на экзамене вопросы по тому или иному философу...», что «...попытки совместного обсуждения ...приводят к хаотическому и бессистемному блужданию среди ассоциаций студентов» [26].

Вопрос о психолого-педагогическом экспериментировании в образовании будет рассмотрен с точки зрения встроенности экспериментальных процедур в «тело» образовательного процесса. В применении этой формы экспериментирования мы исходим из различения, предложенного американским социологом М. Бэсси (Bassegy), согласно которому все исследования можно условно разделить на два типа: «исследования, направленные на образовательные суждения и решения для улучшения образовательного действия, и на образовательные исследования, которые не обеспокоены улучшением образовательных отношений, хотя и осуществлены в образовании» [27, р. 39]. К числу вторых можно отнести известный в психологии эксперимент С. Милграма, в котором изучались социально-психологические условия подчинения и сопротивления имплицитному и эксплицитному давлению. Особенность устройства такого типа исследовательской организации заключается в использовании своего рода «ловушки»¹, действие которой не позволяет испытуемым реконструировать цели экспериментатора и перепрограммировать «изнутри» экспериментальную ситуацию.

Большое значение для обсуждаемой нами формы образовательного экспериментирования имеет то, что для участников исследования экспериментальная ситуация должна выступать в качестве естественной среды их присутствия. Иными словами речь идет о естественном эксперименте. Или, как указывает А. Ф. Лазурский в связи с изучением психологических характеристик ребенка: «Существенным условием естественного эксперимента, отличающим его от эксперимента искусственного, является то, что сам ребенок не должен подозревать, что над ним производятся опыты» [11, с. 88]. В этом случае экспериментирование, в отличие от наблюдения, заключается не в том, чтобы ожидать, когда случай предоставит тот или иной факт, а в организации ситуации с целью «вызывания у наблюдаемого тех или иных проявлений» [там же]. Наличие требования естественности ситуации для испытуемого оборачивается «неестественностью» позиции экспериментатора, который одновременно реализует две позиции — участника² и наблюдателя. Что же касается испытуемых, то их

¹ Испытуемого, не информированного об истинном смысле исследования (т. н. «наивного субъекта»), просили наносить жертве удары электротоком. В эксперименте применили «ложный» генератор тока [17, с. 46].

² Даже в естественных науках «экспериментальный диалог с природой подразумевает активное вмешательство, а не пассивное наблюдение» [19, с. 84].

естественность предполагает вовлеченность «в темную», исключаящую получение «сознательного и полного согласия испытуемых на участие в исследованиях» [31, s. 32].

Таким образом экспериментальная «ловушка» заключает в себе два важнейших конститутива: непредсказуемость испытуемым исследовательских целей и естественность (для испытуемого) ситуации присутствия. Эти конститутивы мы считаем ключевым критерием, отличающим эксперимент от «квазиэксперимента»¹.

1.2. Экспериментальный вопрос

Постановка экспериментального вопроса в описываемом исследовании связана с проблемой языка, на котором педагог обращается к студентам. Экспериментальная трактовка этой проблемы обычно затемнена своего рода предикативностью, обусловленной эксплуатацией репрезентативной функции языка. Говоря, в частности, о подготовке психологов или педагогов, дидакты прежде всего делают акцент на содержании сообщения, том, что необходимо передать студентам: общепсихологические понятия, педагогические принципы, приемы и методы консультирования и т. д. и т. п. То, *какой* язык и *как* используется при этом, чаще всего находится вне зоны внимания его пользователя². В этой связи возникает дискурсивный парадокс. Обсуждая, например, на занятиях со студентами вопросы феноменологической педагогики или психологии, преподаватель в своем сообщении как правило не использует феноменологический язык, а заключает его в контекст описывающего и объективирующего феноменологию нарратива. Феноменологическая установка, предполагающая сущностный поворот восприятия, переключение внимания с феномена восприятия на воспринимающее сознание, рассмотрение всех жизненных обстоятельств сквозь

¹ Таким образом мы предлагаем уйти от жесткого определения Т. В. Корниловой, для которой квазиэкспериментами являются те исследовательские формы, которые нацелены на проверку каузальных гипотез, но не предполагают строгих форм контроля экспериментальных факторов, как это делается в истинном эксперименте [9, с. 31]. Более того, в организации представляемого нами экспериментального опыта мы солидарны с позицией И. Р. Пригожина, утверждавшего, что «для нас экспериментальный метод является поистине искусством, т. е. мы считаем, что в основе его лежат особые навыки и умение, а не общие правила» [19, с. 86].

² К числу исключений можно отнести недавно опубликованную в Польше книгу Дороты Клус-Станьской, в которой анализу языков общих и частных дидактик отводится центральное место. В качестве основных лингвистических парадигм автор выделяет объективистскую, конструктивистскую и трансформативистскую дидактики, уделяя при этом особое внимание их словарям [29, s. 52].

интенциональную призму и заимствующая субъективную перспективу, теряет свой дифференцирующий речь студентов потенциал. Объяснительная (понимающая) позиция феноменологии в этом случае реконтекстуализируется описательной формой педагогического сообщения. В результате на полюсе студентов реализуется неспецифический мимесис — их самоотождествление с описательным дискурсом. Если такого рода риторика постоянно воспроизводится в аудиторных и внеаудиторных (дистанционных) условиях, то в них устанавливается унифицированный образовательный язык с его типичными словоформами, синтагмами, правилами построения высказываний, написания текстов и пр.

С этой точки зрения язык, который используется в организации обучения, выступает формирующим ситуацию обстоятельством, относительно безразличным к индивидуальным лингвистическим предпочтениям и побуждающим студентов к речевому поведению (и субъективному позиционированию) в соответствии с доминирующим дискурсивным порядком. В этом аспекте нас и интересует образовательное действие языка. Или, другими словами, в эксперименте с языком мы будем уделять внимание, во-первых, его риторическому аспекту¹, а во-вторых, актуальной символической эффективности (действенности²) высказываний: то есть способности вызывать к жизни те или иные ситуационные организационности: правила учебной коммуникации, речевые (текстуальные) позиции образовательных субъектов, формы их взаимодействия, правила самоотношений и взаимоотношений.

В означенной перспективе, если апеллировать к привычным определениям, *объектом* экспериментирования оказывается дискурсивная форма образования, а не его субъекты, их психологические особенности, включая и когнитивно-аффективные упорядоченности. Последние не

¹ Риторическая аспектация экспериментального вопроса побуждает нас использовать различие между грамматикой и риторикой в том ключе, который можно назвать «точкой зрения». Точка зрения риторики предполагает анализировать не столько содержание высказывания, сколько его действие в ситуации и с ситуацией. Значение высказывания обусловлено особенностями разговорных условий, а не содержательно-тематически или психологически. П. де Ман пишет в этой связи: «Решая вопрос о различии между грамматикой и риторикой, мы сталкиваемся с дилеммой: грамматика позволяет нам задать вопрос, но предложение, посредством которого мы формулируем его, может отрицать саму возможность спрашивать» [15, с. 19].

² Ориентация на действенность языка не означает его сведение «к целерациональному действу... социальное действие “больше”, чем просто осуществление интенций» [6, с. 17].

исключаются из области рассмотрения, но выступают как вторичные организованности, производные от условий реализации учебной коммуникации.

Что же касается *предмета* экспериментального изучения, то он соотнобразуется с таким дискурсивным элементом, как **учебное задание**. Его значимость в принципе постоянно подчеркивается в психолого-педагогических исследованиях¹. В то же время социальная функция учебного задания, характер его участия в организации учебной ситуации, например, тотальность/локальность социального действия, остаются во многом вне зоны исследовательского внимания. Диапазон творчества учащегося в определении учебного задания, на который указывает В. В. Давыдов в размещенной на этой странице сноске, конечно же значителен. Однако (и с этим солидарны многие преподаватели) студенты нередко достаточно непредсказуемо интерпретируют задания, что далеко не всегда связано с проблемой простого недоразумения. Социально-психологические условия рецепции установочных педагогических указаний предстояло уточнить в ходе намеченного эксперимента. Таким образом, предметом эксперимента стала символическая эффективность учебного задания, его побуждающая к действию и объединяющая образовательное сообщество способность, а также те социальные и индивидуальные следствия, которые соотнобразуются с ее реализацией.

1.3. *Общая процедура эксперимента*

Замысел эксперимента был связан с чтением на занятии классического психологического произведения Л. С. Выготского «Психология учительского труда» с последующим его обсуждением. Студентам магистратуры был предложен не оригинальный² текст этого произведения, а его методически обработанная версия, в которой акцентировались конфликтующие между собой высказывания, а также редуцировались

¹ Н. Ф. Галызина, в частности, включает учебное задание в структуру ориентировочной схемы учебной деятельности, наряду с учебной картой (содержание ориентировочной основы деятельности) и заданием (задачей), рассчитанным на применение данной деятельности [22, с. 196–197]. В. В. Давыдов, различая в структуре учебной деятельности учебную задачу (психологическое основание развития) и учебное задание (инструкцию педагога), отмечает, «что дети, получив от взрослых конкретное учебное задание, по-разному “доопределяют” его: одни интерпретируют ожидания взрослых в направлении самостоятельного его выполнения, другие — послушания и исполнительства» [8, с. 186].

² Предварительно путем устного опроса было установлено, что студенты с данным текстом Л. С. Выготского не знакомы. О привнесенных в текст изменениях им было сказано, что текст сокращен.

авторские обоснования и конкретизации¹. Все содержание сокращенного текста размещались на одной странице.

Процесс экспериментального занятия был замыслен как многочастная структура, каждая из частей которой могла быть модифицирована в зависимости от хода занятия. В начале занятия магистрантам предстояло прочесть предоставленные каждому из них материалы и письменно реконструировать план (идею статьи), по которому текст написан. Результаты чтения и реконструкции предлагалось публично представить в краткой схематической форме. Затем учащимся было необходимо согласовать результаты индивидуальных обобщений в микрогруппах и, наконец, в конце 4-х часового занятия (после вторичного прочтения исходного текста) выделить имеющиеся в нем противоречия, неясности и необоснованные (с точки зрения магистрантов) постулаты.

Согласно с рабочей *гипотезой* форма учебного задания, ориентированная на логическую обработку содержания классического психологического произведения, должна была активировать генерализирующие содержание текста высказывания участников, побуждать их к исключению из порядка суждений противоречий, блокировать дифференцировку речевых позиций, а также усиливать конформные тенденции в учебной коммуникации.

Испытуемыми выступили 23 студента заочного отделения магистратуры БГПУ им. М. Танка в возрасте от 22 до 33 лет, обучавшиеся в 2018/2019 учебном году. 3/4 из них поступило на вторую ступень университетского обучения на специализацию практическая психология сразу же по окончании 4-летнего курса обучения, 1/4 имела опыт практической работы в учреждениях образования г. Минска и Минской области. Курс, в рамках которого состоялось экспериментальное учебное занятие, носил название «Организация эмпирического исследования»².

Задания, запланированные преподавателем, имели следующую структуру:

1. установка на выполнение учебного задания;
2. побуждение к индивидуальному чтению учебного текста;
3. организация обсуждений и согласований индивидуальных реконструкций текста в микрогруппах;

¹ См. Приложение 1, 2.

² Установочное выступление преподавателя см. Приложение 3.

4. презентация и критика сообщений микрогрупп на общем пленуме;

5. указание на необходимость вторичного прочтения учебного текста и поиск в нем противоречий;

6. активация коллективного подведения итогов занятия.

Предполагалось, что в фокусе **экспериментального наблюдения** будут находиться следующие показатели.

На фазе индивидуального чтения учебного текста:

- время, затраченное магистрантами на чтение;
- отвлечения от чтения (обращения к преподавателю, переговоры между студентами, взаимодействия с гаджетами);
- выполнение задания/отказ от выполнения задания;
- эмоциональные реакции (скука, интерес к работе, мимика и эмоциональные проявления в ходе чтения).

На фазе обсуждения реконструкций текста в микрогруппах:

- время, затраченное на согласование позиций;
- интенсивность обсуждения в микрогруппах;
- спонтанное взаимодействие микрогрупп;
- отвлечения от учебной работы.

На фазе общего обсуждения сообщений микрогрупп:

- признаки состоятельности микрогрупповых обобщений;
- отказ от микрогрупповой презентации;
- наличие/отсутствие интереса к ингрупповым сообщениям.

На фазе критики учебного текста:

- выделение объектов критики;
- тип противоречия, выступающий предметом критики;
- отказ от поиска и артикуляции противоречий;
- обоснования отказа от поиска противоречий;
- конфронтация с преподавателем, формы открытого и скрытого протеста;
- групповая динамика (возникновение временных соглашений и их распад);
- характер коммуникативного процесса (необходимость/отсутствие необходимости его внешней стимуляции).

На фазе коллективного подведения итогов занятия:

- реконструкция студентами целей и задач занятия;
- характер самонаблюдений участников занятия;
- оценка эффективности занятия;

– реакция студентов на представление экспериментальных целей занятия;

– признаки генерализации экспериментальных наблюдений на образовательную организацию в университете.

Занятие проводилось в обычной университетской аудитории, приспособленной к лекционной форме обучения.

2. Ход и психолого-педагогические факты учебного эксперимента

2.1. Установка на выполнение учебного задания

Во время установочного высказывания преподавателя внимание группы рассеяно. Большая часть студентов рассматривает свои электронные устройства, переговаривается, некоторые смотрят в окно или сидят за партами с отсутствующим видом. Наблюдаемая перемена в поведении группы происходит в момент раздачи текстов для чтения. Часть студентов начинает, не дослушав задание, пробегать глазами предложенный им материал, на партах появляются конспекты и ручки. Появление характерных для ученика поз, реквизитов учебной работы, снижение переговорной активности и относительное отвлечение студентов от гаджетов выступило свидетельством начала занятия. Его критерием стала телесная реакция — поза ученика¹. С этой точки зрения совершаемое группой физическое движение — проявление поведенческой идентичности, разделяемой сообществом учащихся. Фактором, опосредующим возникновение этой формы, стал розданный преподавателем текст — сигнал, остенсивно определяющий (для студентов) ситуацию начала.

На фоне этой активности преподаватель сформулировал группе задание на прочтение текста и схематизацию содержания статьи. На вопрос, прозвучавший из глубины аудитории: «Что значит схематизировать?», преподаватель ответил, что схематизация может предполагать реконструкцию плана статьи, выделение ее основных идей, установление связей между ними или визуализированное (графическое) отображение ее логической структуры.

¹ В исследованиях этнометодолога Г. Гарфинкеля обсуждается тема начала занятия. В качестве условий его конституирования ученый рассматривает аудиторные условия, появление в аудитории преподавателя, заполнение студентами аудитории, размещение преподавателя за кафедрой, установочное высказывание лектора и пр. [28, р. 219–244].

После этого группа приступила к работе. Вопросов о смысле предложенного группе задания не прозвучало.

2.2. Индивидуальное чтение учебного текста

На прочтение и реконструкцию содержания текста членам группы потребовалось около 20 минут. Во время чтения признаков взаимодействия участников, а также отказов от выполнения задания не наблюдалось. Удалось зафиксировать лишь несколько кратковременных обращений к гаджетам и отвлечений, связанных с уточнением возможности делать пометки в тексте Л. С. Выготского.

Выраженных эмоциональных реакций не зафиксировано. Завершив чтение и схематизацию, студенты переключились на те виды деятельности, которые были характерны для них до начала занятия. Это обстоятельство трактовалось преподавателем как завершение учебной ситуации и ее переход в форму ситуации повседневного присутствия.

Следующее изменение формы ситуации произошло после предъявления студентам нового задания, предполагающего сопоставление в микрогруппах (по 4 участника) индивидуальных реконструкций и выражение результатов этой работы в согласованном высказывании. Оговаривалось, что в случае сложностей согласования несогласованные фрагменты могут быть представлены в последующем обсуждении в качестве частных определений.

2.3. Обсуждение реконструкций текста в микрогруппах

На согласование индивидуальных реконструкций микрогруппам потребовалось около 10 минут. Четыре микрогруппы из пяти закончили работу в течение 5 минут. Интенсивное обсуждение наблюдалось только в пятой группе и это, как обнаружилось потом в общей дискуссии, было связано с несовпадением уровней формализации индивидуальных реконструкций. Межгрупповое взаимодействие наблюдаемым образом в ходе этого этапа отсутствовало. Скорее всего в этом случае реализовывалась поведенческая (невербальная) координация микрогрупповых действий, в пользу чего говорит практически одновременное завершение внутригрупповых согласований.

Дискуссия внутри микрогрупп носила невыраженный характер, равно как и выдвижение спикеров для представления выработанных в группах логик построения проанализированного текста. Типичные микрогрупповые обобщения представлены в Приложении 4.

2.4. Общее обсуждение сообщений микрогрупп

Обсуждение сообщений микрогрупп было организовано в форме микродокладов их спикеров. В действительности полноценным было только первое сообщение, которое представляло собой достаточно полное тематическое перечисление высказываний Л. С. Выготского. В значительной степени оно совпадало с абзацными отступлениями статьи, с заимствованиями в тезисах статьи присущих ей форм выражения. Вопросов от других микрогрупп докладчикам не поступило. Следующие выступающие по существу сняли свои сообщения, мотивируя это тем, что в выступлении первой группы все, что они намеревались представить, было сообщено.

На вопрос преподавателя о том, были ли в микрогруппах обнаружены противоречия в реконструкциях, а также испытывали ли студенты трудности в согласованиях, был получен отрицательный ответ. Статья Л. С. Выготского студентам показалась последовательной, хорошо организованной, и они выражали полное согласие с ее содержанием. Выступавшие отмечали высокую ценность текста статьи, ее убедительность, современность, а также ее ориентационную значимость для психолого-педагогических профессий.

С завершением выступлений микрогрупп обозначились все признаки распада учебной ситуации, проявившиеся в феноменах затихающего обсуждения и перехода студентов к обыденным занятиям.

Заметив это, преподаватель сообщил студентам о том, что текст был специально составлен из разнокачественных и конфликтующих между собой цитат сочинений классика советской психологии. На требование группы разъяснить смысл такой композиции преподаватель ответил отказом. В аудитории возникла длительная напряженная тишина. На ее фоне преподаватель сформулировал задание на поиск в тексте Л. С. Выготского противоречий. В коммуникативном процессе произошел очевидный перелом. В нем вновь обнаружились признаки групповой мобилизации. Однако на этот раз в учебной ситуации можно было различить живые отклики партнеров по обсуждению и очевидный интерес к тексту.

2.5. Выполнение задания на критику учебного текста

Поиск противоречий, содержащихся в тексте, осуществлялся по заданию преподавателя в микрогруппах. На этот раз дискуссия в них длилась более 20 минут. До подиума, где находилась позиция руководителя занятия, доносились свидетельства не только внутренней микрогрупповой дискуссии, но и вербальных межгрупповых контактов.

Выступление спикеров микрогрупп вызывало (сравнительно с первым туром сообщений) более заметный интерес других микросообществ, хотя вопросов на уточнение оснований выделения противоречий или их отрицания зафиксировано не было. Все микрогруппы выполнили задание на поиск проблемных мест в статье Л. С. Выготского и смогли их первично идентифицировать. Частично обнаружения студентов соответствовали тому методическому структурированию текста, который накануне занятия совершил преподаватель. Среди них такие: *ребенок воспитывается сам или его воспитывают; если развитие подчинено внутреннему закону, то как это соотносится с педагогическими целями и воздействием окружающей ребенка среды; откуда науке, изучающей психику ребенка, известна истина воспитания?* (Следует отметить, что в дооформлении обсуждаемых противоречий и проблемных мест принимал активное участие преподаватель). Наблюдаемого отказа от вторичного прочтения текста на предмет содержащихся в нем противоречий не зафиксировано. Необходимости в стимулировании коммуникативного процесса на этом этапе не было.

В то же время было заметно, что все сообщения спикеров микрогрупп адресовывались не широкой аудитории участников занятия, а персонально преподавателю. Основной вопрос, который зримо и незримо присутствовал в выступлениях спикеров, заключался в том, насколько верно студентами была разгадана загадка противоречий текста, а также ожидание положительной оценки проделанной группой работы.

2.6. Подведение итогов занятия

Заключительный этап занятия был открыт прямым вопросом преподавателя: почему при реконструкции логики статьи Л. С. Выготского противоречия текста обнаружены не были?

В аудитории в этот момент в очередной раз наблюдалось явное психологическое напряжение. Однако оно не носило агрессивной окраски и выглядело как искренний интерес к произошедшему.

В ходе отдельных реплик прозвучали следующие объяснения:

– задание преподавателя было неопределенным, если бы сразу была поставлена задача на поиск противоречий, то занятие бы шло иначе;

– студенты не подготовлены к чтению научных текстов и поэтому испытывают затруднения при работе с ними (*не привыкли*);

– текст принадлежит авторитетному ученому, и предположить наличие в его высказываниях противоречий значило бы противопоставить себя авторитету;

– статья была небольшой и в такой форме воспринималась как целостная;

– не было опыта групповой работы с текстом.

В заключение преподаватель спросил о поучительности полученного опыта с точки зрения их ориентировки в конструкции образования и способах поведения образовательных субъектов в нем. Вопрос остался без ответа, но усилил психологическое напряжение при завершении занятия.

3. Результаты эксперимента

Основным результатом состоявшегося экспериментального занятия можно считать уточнение образовательного действия учебного задания, которое не исчерпывается линейной связью «поручение-исполнение». В этом отношении уместно говорить о широком спектре его образовательного действия. В этом перечне:

а) опосредующая роль учебного задания в формировании речевой позиции учащегося и учебной ситуации в целом; обнаружено, что между этой позицией и учебной ситуацией устанавливается реципрокная зависимость, в результате реализации которой формирование позиции ведет к ситуационному генезу, а определенное прочтение ситуации¹ вызывает к жизни связанную с ней позицию;

б) установочная функция учебного задания не связана со степенью его осмысленности исполнителями, она опирается прежде всего на телесные сигналы, связанные с механизмом мимесиса;

в) учебный процесс не реализуется автоматически, а возникает как искусственная организованность, обусловленная переходом от обыденного функционирования ситуации к ее учебному статусу; учебное занятие состоит из серии ситуационных флуктуаций — переходов из повседневного состояния в учебное и обратно;

г) флуктуация учебного процесса связана с исчерпанием символической эффективности (мобилизационного и социально идентификационного потенциала) одного учебного задания и актуализацией социальной эффективности другого задания (другой части задания);

¹ Полученные нами данные согласуются с известной в гуманитарных исследованиях «теоремой Томаса», согласно которой ситуация, будучи воспринята как реальная, реальна по своим последствиям. «От определения ситуации зависят не только конкретные акты; по ходу дела вся жизненная стратегия и личность самого индивида начинают вытекать из серии таких определений» [23, с. 63].

д) индикативным обстоятельством для повседневных ситуаций выступало выпадение студентов из учебных условий (обращение к гаджетам, переговоры с партнерами по парте, демонстративные проявления скуки, рассматривание пейзажей за окном);

е) постановка учебного задания на обобщение (схематизацию содержания текста) продуцирует унифицирующие процессы в сообществе учащихся: содержательное единообразие высказываний, их локализованность в одном символическом пространстве, тавтологичность;

ж) учебное задание на обобщение продуцирует дискурсивное исключение противоречивых суждений, а их письмо и чтение приобретает линейный, нормализующий «аномальный» текст характер;

з) эффект социальной гомогенизации, вызываемый к жизни заданием на обобщение, конститутивен для реализации учебной коммуникации, наличие в которой разделяемой позиции блокирует дискуссионные тенденции и возникновение несовпадающих точек зрения;

и) учебная коммуникация в ситуации опосредования заданием на обобщение эксплуатирует в своем устройстве модель «сообщения», акцентируя в переговорном процессе и актах декодирования текста содержательно-смысловые элементы в ущерб вниманию к используемому языку, форме дискуссии и текстуальной организации материала;

к) изучение письменных работ студентов показывает, что в опытах чтения и анализа, как и в устных высказываниях, господствует синтетическая установка (между фрагментами текста Л. С. Выготского устанавливаются связи, но не разрывы и противоречия);

л) обобщения, сделанные студентами в ходе чтения и по его итогам, представлены в следующих формах: сжатый близкий к тексту пересказ прочитанного без именованя фрагментов и их выделения (сплошной текст); квантификация изложения в соответствии со структурой материала чтения; сжатый пересказ текста Л. С. Выготского своими словами; выделение в прочтенном тексте ключевых слов и графическое (с помощью стрелок) их объединение в целостную структуру;

м) в ходе выполнения задания на поиск противоречий в учебном тексте студенты испытывали значительные трудности, а обнаруженный ими внутритекстовый конфликт носил поверхностный характер и выражался в указании на содержательно-логические противоречия;

н) при обсуждении противоречий, обнаруженных ими в учебном тексте, студенты не прибегали к использованию теоретических контекстов,

заимствованных ими в изученных ранее дисциплинах философско-социологического и психолого-педагогического профилей;

н) в попытках контекстуализации (при обосновании противоречий учебного текста) студентами использовались исключительно опытные повседневные категории;

о) педагогическая позиция на экспериментальном занятии сообразовывалась с исследовательскими задачами, а не целями обучения, что выражается в минимизации действенности фактора «должного» и максимизации внимания к «сущему»;

п) в качестве «сущего» на занятии выступала перформативная функция педагогического языка, выражаемая учебным заданием, символическая эффективность которого апробировалась в качестве экспериментального фактора;

р) чтение/письмо в учебных условиях не являются естественно протекающей индивидуально-коллективной деятельностью, а определяются характером учебной задачи и способом ее предъявления (прямым или косвенным указанием на действие);

с) в своем речевом поведении студенты ориентируются не на содержательное значение предлагаемого им задания, а на его перформативный смысл (понимают не что говорится, а что необходимо делать);

т) смена характера учебного задания имеет решающее значение для ситуативной динамики, коммуникативного режима, активации формы образовательной позиции;

у) образовательная контекстуализация¹ (выход участников учебной ситуации за ее пределы) блокируется, с одной стороны абсолютизацией действующей дидактической формы, а с другой, отсутствием воображаемой или опытной «точки наблюдения», из которой конкретные учебные условия воспринимались бы в локальном качестве.

Обсуждение результатов

Настоящее экспериментальное исследование было во многом инспирировано наблюдаемым повсеместно падением интереса к чтению, а также стремительным снижением его развивающего потенциала в университетском обучении. О том, что это не только «наша» проблема,

¹ В образовательной концепции Г. Бейтсона выход за границу ситуации обучения сообразуется с моделью «Обучение III», бывает крайне редким явлением в современной образовательной жизни и связывается с трансформацией в «системе набора альтернатив, из которых делается выбор» [2, с. 314].

говорят, например, исследования состояния чтения в Польше, проведенные в 2016 году. Ученые отмечают нарастающую в их стране культурную тенденцию, состоящую в появлении социальных групп «вообще не читающих» и «не читающих книги» [30, s. 6]. В первой группе представлены респонденты, которые, если и читают что-либо, то читают sporadически или обращаются к локальной прессе или таблоидам. Они не читают книг, не любят это делать, не покупают их и не собирают, а также не участвуют в публичных мероприятиях, связанных с книгами. Во второй — те, кто, как и в первой группе, не любят читать, но читают что-то в интернете или газетах. Они не участвуют в социальных интеракциях по поводу книг и вообще не покупают последние¹. Одновременно отмечается относительный рост числа читателей электронной прессы и слушателей аудиокниг среди молодежи [там же, s. 14]. Падение интереса к чтению в последние годы отмечается исследователями не только среди «непрофессиональных читателей», но и среди студентов [там же, s. 25].

Своеобразную культурную динамику, связанную с чтением, отмечают и наши восточные соседи². Эти изменения в культурном семиогенезе нельзя, по-видимому, рассматривать в отрыве от школьных текстуальных практик и способов использования текстов в высшем образовании. Но в любом случае тезис польского философа Т. Шкудлярэка о том, что «европейская школа оказалась однозначно сконцентрированной на письменных компетенциях» [32, s. 138], а значит, функционирует в текстоцентрированном формате, не может в свете состоявшегося образовательного эксперимента восприниматься буквально, без дополнительных изысканий в дидактической области.

Затруднения студентов в области контекстуализации было бы неверно связывать только с неумением и нежеланием студентов читать. Учебная ситуация в силу ее принудительности фактически не оставляет студенту выбора — читать или не читать. Обращение к чтению на занятиях снимает с педагогической повестки дня вопрос о мотивации чтения или подборе

¹ По данным польских социологов 66% поляков в 2014–2016 гг. вообще не купило ни одной книги [30, s. 12].

² Психолог М. Розин пишет в своем блоге: «Современные дети меньше читают — это правда. Для многих на смену чтению пришли компьютерные игры, социальные сети и фильмы... 70% детей читают мало, однако смотрят сложные фильмы, которые мы не смотрели раньше, участвуют в ролевых играх (а это особый вид коллективного творчества), общаются в социальных сетях и на форумах..., ...появилась масса новых текстовых форматов, которые наше поколение не освоило (а некоторые из нас, не освоив, заранее отрицают их ценность)» [20].

текста к индивидуальным особенностям учащегося¹. Учебный текст в обсуждаемом смысле (и в этом его принципиальное отличие от текста научного, профессионального или художественного) предполагает его включение в языковую игру иного рода. Речь идет об использовании текстуальной конструкции прежде всего для решения образовательных задач. Учебный текст приобретает статус образовательного. Если учебный текст ориентирован на сообщение и его воспроизводство, то текст образовательный — на изменение речевой позиции и ситуации высказывания. Этим тогда и обуславливается выбор текстового материала и его специфический методический дизайн. Если, например, образовательная задача связывается с формированием у студентов современного критического мышления, то в область педагогических мишеней попадает не просто предметная рефлексия или прямолинейный скептицизм. В этом случае релевантными критическому мышлению становятся такие образовательные задачи, как, например: «поиск связей между взглядами, убеждениями, образами, обращение внимания на весомость и качество аргументов, идентификация контекстов и условий функционирования понятий, точек зрения и идей, обнаружение спорности, непоследовательности и ошибок в трактовках, подчеркивание сильных и слабых сторон в аргументациях, поиск истоков анализируемых убеждений и взглядов, обоснование собственных позиций, ценностей и суждений» [29, s. 191].

В состоявшемся образовательном эксперименте в фокусе наблюдения находилось важное современное умение, ему приписывался универсальный статус — «естественная» способность дистанцироваться от артефактов культуры, в данном случае от учебного текста, включенного в контекст задания. Эта задача возникает на противопоставлении традиционной установке образования на усвоение признанных социально ценными значений. Дистанцирование в рассматриваемом случае не исключает присвоения тех или иных артефактов, но включает в качестве основной задачи выработку отношения к ним и обнаружение их нудительности (идеологической ангажированности) для пользователей².

¹ Образование как социальная практика может быть описано как символическое насилие, «которое присуще любой передаче знания или любой интериоризации культурных моделей» [3, с. 160].

² Возникает определенный парадокс, который Т. Шкудлярек фиксирует так: «Образование разрывается между фундаментально значимой задачей создания общего мира в его обыденности, очевидности, банальности и коммунальности (от *communitas*), то есть культурной доха, и такой же фундаментальной задачей создания критической

Не последнюю роль в появлении задачи на дистанцирование играет то обстоятельство, которое можно, перефразируя М. К. Мамардашвили, обозначить как замусоренность образования «отходами духовного производства всех стран и народов» [14, с. 46].

Именно в этом смысле приобретает значение умение контекстуализации — способность прочитывать текст (изображение, символ культуры, знак) посредством другого текста (образа, воображаемого или реального артефакта, фиктивной семиотической организованности). Иными словами, артефакт воспринимается дважды: и как некая непосредственная данность восприятия, и как объект, рецепция которого обусловлена не совпадающей с ним «оптикой». В методическом плане реализация опыта дистанцирования означает включение прочтенного на занятии (или в дистанционном порядке) в разного рода связи (теоретические, практические, морально-нравственные, эстетические, дисциплинарные, лингвистические и пр.). Апелляция к качественно многообразным контекстам и являет собой как семиологическое, так и психотехническое выражение дистанцирования.

О связи учебного задания и реализуемого на занятиях коммуникативного режима уже говорилось выше. Эта связь может быть интерпретирована с помощью семантической аналогии между словами «обобщение» и «общение». Первое предполагает операцию «подведения под общий знаменатель», второе — установление коммуникативного единства. Между тем формы общности в состоявшейся экспериментальной ситуации не едины, как и не едины функционирующие в их контексте структуры групповых и индивидуальных речевых позиций. Их динамика может быть описана с помощью предложенного британским социальным психологом Р. Харре различения в групповом действии двух форм: «общего действия» и «совместного действия». Аплодисменты на концерте зрителей принадлежат области общего действия. Общее действие не предполагает целерациональной кооперации группы, в то время как при переноске пианино (совместное действие) каждый из ее участников «выполняет особую субзадачу, внося свой незаменимый вклад в структурированный процесс достижения такой суперцели» [24, с. 388]. В перспективе этого различения экспериментальное занятие обнаружило как переход их режима повседневности в учебный режим, так и переход от

дистанции в отношении им же созданной очевидности как основания индивидуальности» [32, с. 129].

общего действия к совместному и обратно. Функционирование речевых позиций студентов в повседневном состоянии связано с их атомизацией и ослаблением связей между ними, в то время как учебное состояние, обусловленное единством решаемой группой (микрогруппой) задачи, актуализирует потенциал совместного действия и повышение уровня коммуникативной конформности.

Выводы

Проведенное экспериментальное занятие позволят сформулировать ряд вопросов, порой выходящих за «узкие» рамки собственно экспериментальной ситуации.

Во-первых, переживаемая нами сегодня в образовании ситуация — это «конец истории» письма/чтения, или мы сегодня присутствуем в обстановке смены кода культуры, трансформации ее семиогенеза, условия которого, а также значение для образования еще предстоит исследовать и осмыслить.

Во-вторых, насколько адекватны сложившейся ситуации шаги, предпринимаемые сегодня университетским менеджментом и педагогическим персоналом, часто апеллирующие к *бюрократическому ресурсу* — наращиванию и регламентации административного контроля учебной активности студентов, упованию на стандартизацию — и к *упрощенному методическому решению* — созданию корпуса УМК, в том числе и на электронных носителях. Если в первом отношении — бюрократизации образования — нельзя не видеть опасности создания очередного флаттера¹, ведущего к снижению качества образования при росте его формальных показателей, то во втором — кумуляции проблем эффективного использования учебных средств и ошибок в их проектировании.

В-третьих, как изменяется сегодня смысл образовательного чтения и письма, если интенсивная принудительная эксплуатация читательских ресурсов, а также различные формы «протезирования» отношений текста и читателя (УМК, ЕУМК, электронные учебные оболочки, активно внедряемые сегодня в белорусских университетах, — moodle, e-university — все чаще обнаруживают свою контрпродуктивность, вынуждая преподавателей и студентов к фальсификации письма и чтения в учебном процессе.

¹ Экономисты отмечают, в частности, что усиление государственного регулирования в системе хозяйственных отношений ведет к тому, что управление превращается во *флаттер*, фактор, дестабилизирующий и разрушающий систему [18, с. 27].

В-четвертых, имеет ли культурное значение используемое нами различие обучения (учения) и образования (трансформации способа реализации речевых позиций), поскольку результатом его реализации становится структурная дифференциация системы подготовки кадров высшей квалификации, что не может не отразиться не только на символических инвестициях в высшее образование, но и потребовать значительных финансовых вложений в образовательные исследования в очерченной области.

В-пятых, каким образом (в методическом плане) может быть обеспечена контекстуализация студентами артефактического материала (текстов разного типа) в условиях массовости обучения, или эта задача должна быть исключена из педагогической повестки дня современного университета.

В-шестых, как и в каком направлении должна изменяться педагогическая позиция преподавателя университета, если его задачей становится не трансляция культурных содержаний, а выработка критического и конструктивного отношения к ним.

И, наконец, в-седьмых, не означает ли минимизация содержательной нагрузки высказывания преподавателя необходимость повышения его перформативной нагрузки, перевода педагогического дискурса из режима денотативно-коннотативного функционирования в режим организационно-регулятивный и метакоммуникативный. В чем в этом случае должно заключаться содержание методической (и шире педагогической) подготовки будущего педагога?

Литература

1. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр. Г. К. Косикова [и др.]. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
2. *Бейтсон, Г.* Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон ; пер. с англ. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша. – М. : Смысл, 2000. – 476 с.
3. *Бурдье, П.* Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Прогресс, 2007. – 267 с.
4. *Вебер, М.* Избранные произведения / М. Вебер ; пер. с нем., сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
5. *Виттман, Р.* Революция чтения в конце XVIII в.? / Р. Виттман // История чтения в западном мире от Античности до наших дней ; ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье ; пер. с фр. М. А. Руновой, Н. Н. Зубкова, Т. А. Недашковской. – М. : ФАИР, 2008. – С. 359–398.
6. *Вульф, К.* К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал / К. Вульф ; пер. с нем Г. Хайдаровой. – СПб. : Интерсоцис, 2009. – 164 с.
7. *Выготский, Л. С.* Психологическая природа учительского труда / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991. – С. 358–372.

8. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. *Корнилова, Т. В.* Экспериментальная психология: Теория и методы : учебник для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 381 с.
10. *Косиков, Г. К.* Ролан Барт — семиолог, литературовед / Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика ; пер. с фр. Г. К. Косикова [и др.]. – М. : Прогресс, 1989. – С. 3–45.
11. *Лазурский, А. Ф.* Об естественном эксперименте / А. Ф. Лазурский // Экспериментальная психология. – 2010. – Т. 3. – № 2. – С. 87–98.
12. *Лайонс, М.* Новые читатели в XIX веке: женщины, дети, рабочие / М. Лайонс // История чтения в западном мире от Античности до наших дней ; ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье ; пер. с фр. М. А. Руновой, Н. Н. Зубкова, Т. А. Недашковской. – М. : ФАИР, 2008. – С. 399–441.
13. *Мак-Люэн, М.* Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн ; пер. с англ. А. Юдина. – Киев : Ника-Центр, 2003. – 432 с.
14. *Мамардашвили, М. К.* Язык и культура / М. К. Мамардашвили // *Alma mater*. – 1991. – № 3. – С. 45–49.
15. *Ман, П. де.* Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста / П. де Ман ; пер. с англ., пер., примеч., послесл. С. А. Никитина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 368 с.
16. *Мангуэль, А.* История чтения / А. Мангуэль ; пер. с англ. М. Юнгер. – Екатеринбург : У-Фактория, 2008. – 381 с.
17. *Милграм, С.* Бихевиористские исследования подчинения / С. Милграм // Общественное животное. Исследования ; под ред. Э. Аронсона. Том 1. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 44–64.
18. *Миркин, Я. М.* Среднесрочный прогноз развития финансовой системы России / Я. М. Миркин // Аналитический доклад. – М. : Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, 2010. – 558 с.
19. *Пригожин, И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
20. *Розин, М.* Мои дети мудрее меня. Ответ Денису Драгунскому [Электронный ресурс] / М. Розин // Сноб. Электронный журнал. – Режим доступа : https://snob.ru/profile/29546/blog/93611#comment_785442. – Дата доступа : 07.02.2019.
21. *Соссюр, Ф. де.* Заметки по общей лингвистике / Ф. де Соссюр ; пер. с фр. П. Б. Нарумова ; общ. ред., вступ. ст. и коммент. Н. А. Слюсаревой. – М. : Прогресс, 2000. – 280 с.
22. *Талызина, Н. Ф.* Психологические основы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 329 с.
23. *Томас, У. А.* Неприспособленная девушка // Личность. Культура. Общество. – 2009. – Т. XI. – Вып. 3 (№ 50). – С. 61–78.
24. *Харре, Р.* Проблема совместного действия / Р. Харре ; пер. с англ. О. П. Зубец // Человек. Наука. Цивилизация. К семидесятилетию академика В. С. Стёпина. – М. : Канон+, 2004. – С. 383–400.
25. *Шартье, Р.* Письменная культура и общество / Р. Шартье ; пер. с фр. и послесл. И. К. Стаф. – М. : Новое издательство, 2006. – 272 с.
26. *Aiyum, M.* The Canadian beaver confronts the Torpedo fish: Performing our own philosophy as educator [Electronic resource] / M. Aiyum // *Philosophy of of education*. –

Mode of access : <http://x.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/aiym.html>. – Date of access : 19.02.2019.

27. *Bassey, M.* Case study research in educational settings / M. Bassey. – Buckingham : Open University Press, 1999. – 178 p.

28. *Garfinkel, H.* A study of the work of teaching undergraduate chemistry in lecture format / H. Garfinkel // Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism / H. Garfinkel. – Lanham, 2002. – P. 219–244.

29. *Klus-Stańska, D.* Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce / D. Klus-Stańska. – Warszawa : PWN SA, 2018. – 278 s.

30. *Koryś, I.* Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku / I. Koryś [i in.]. – Warszawa : Biblioteka narodowa, 2017. – 119 s.

31. *Rancew-Sikora, D.* Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych / D. Rancew-Sikora. – Warszawa : Trio, 2007. – 141 s.

32. *Szkudliarek, T.* Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szkudliarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.

A. A. Polonnikov

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk,
Belarus)

READ VYGOTSKY

Abstract. The paper describes the psychological and pedagogical experiment implemented by the author in the course of teaching the course at the second stage of higher education at the Pedagogical University; presents its results and formulated the problems denoting the directions of research in the master's training of future teachers. The main attention is paid to the use of language in educational communication, as well as the social functions of the educational task, which is considered as a key condition for the creation and development of the educational situation. The experience of educational tasks for generalization, uncontrolled appeal to which can cause a decrease in the discussion potential of classes, is subjected to critical analysis.

Key words: reading and writing in education, educational text, educational experiment, speech position, pedagogical discourse, contextualization.

Схема текста:

- Двусторонний процесс обучения
- Теории воспитания
- Предрассудки воспитания. Ученик воспитывается сам
- Воспитательной фактор учителя — организации ^{среды} социальной
- Подуждение ученика к самостоятельной работе
- «Не восторг, а воодушевление»
- Истинный учитель всегда одинаков

План статьи П.С. Баботского
«Психологическая и педагогическая работа учителя»

① Педагогика и п-во.

1,1 Воспитание

1,2 Психология и учитель

② «Самовоспитание» учителя.

2,1 Учитель как организатор соц. среды.

2,2 Взлет и падение учителя

Вывод: Хорош тот учитель, который паритует свое воспитание на научном знании т.к наука есть вернейший путь к овладению жизни.

1 Со стороны

1,1 Различные формы воспитания

1,2 Новая схема воспитания

② Слушает учитель.

Психология педагогического процесса:

- законы и влияния, которыми регулируется воспитание (зависит от ребенка)
- психологические причины воспитательного процесса (в психике ребенка)

+ Необходимо учесть и Ψ учительского труда.

Теории воспитания:

- 1) Руссо: учитель - только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурной влияния.
- 2) Монтаньи: учитель - должен быть непрестанно добродетельной личностью, которой своим личным примером заращен бы ребенок.
- 3) Аскетическая педагогика: воспитатель - тот, кто умеет исполнять заповеди: "лучшей воле твоего ребенка, нежели он не пошл".

Новая точка зрения
в педагогике

→
применяя создать
новую систему
воспитания