

УДК 37.02

UDC 37.02

ДИСКУРС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ: МОДАЛЬНОСТЬ ВОЗМОЖНОГО¹

THE DISCOURSE OF EDUCATIONAL TOLERANCE: MODALITY OF THE POSSIBLE

А. А. Полонников,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
образования и развития личности
Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка;

A. Polonnikov,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Department of Educational
Psychology and Personality Development,
Institute of Psychology, Belarusian State
Pedagogical University
named after Maxim Tank;

М. М. Бафаев,
кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой психологии
Ташкентского государственного
педагогического университета
им. Низами;

M. Bafaev,
Head of the Department of Psychology,
Tashkent State Pedagogical University
named after Nizami, Candidate
of Psychological Sciences,
Associate Professor;

Н. Д. Корчалова,
методист высшей категории
Главного управления образовательной
деятельности БГУ

N. Korchalova,
Methodologist of highest qualification
category of the General Directorate
of Educational Activities, BSU

Поступила в редакцию 07.07.2023.

Received on 07.07.2023.

Изменение практики образования и обеспечивающих образование психолого-педагогических исследований в ситуации становления информационно-компьютерной культуры находится в центре внимания авторов данной статьи. На примере анализа динамики значений феномена толерантности утверждается необходимость виртуализации образовательных отношений, переход от субъектно-центрированных дидактических стратегий к стратегиям, ориентированным дискурсивно. Доказывается, что реализация такого перехода потребует категориальных модификаций психолого-педагогического знания, критериев оценки эффективности учения и обучения.

Ключевые слова: образовательная толерантность, реконтекстуализация, самореферентность, цифровая реальность, дискурсивная личность.

The changing in the practice of education and psychological and pedagogical research providing education in the situation of the formation of information and computer culture is the focus of the authors of this article. On the example of the analysis of the dynamics of the meanings of the phenomenon of tolerance, the necessity of virtualization of educational relations, the transition from subject-centered didactic strategies to strategies oriented discursively is affirmed. It is proved that the implementation of such a transition will require categorical modifications of psychological and pedagogical knowledge, criteria for evaluating the effectiveness of teaching and learning.

Keywords: educational tolerance, recontextualization, self-reference, digital reality, discursive personality.

Введение. Наша предыдущая публикация² решала задачу реконструкции подходов к анализу феномена толерантности в современных психолого-педагогических исследованиях. В ней мы сделали попытку рассмотреть толерантность как сеть разнокачественных практик, не поддающихся строгому родовидовому определению. Подходы к трактовкам толерантности в образовательных исследованиях и практике мы связывали с актуальной культурной политикой и особенностями культурно-образовательного воспроизводства, подчиняющегося системным требованиям,

описанным У. Матураной и Ф. Варелой³: практикуемые отношения толерантности, включаясь в аутопоэтический образовательный цикл, фиксируют породившую их жизненную ситуацию. Выступая сторонниками расширения спектра образовательных форм, мы придерживаемся позиции, обуславливающей культурные изменения дискурсивными модификациями дидактических систем. Солидаризуясь с методологом науки

¹ Работа выполнена при поддержке Министерства образования Республики Беларусь (НИР № ГР 20211214).

² Бафаев, М. М., Дискурс толерантности и практики современного образования / М. М. Бафаев, А.А. Полонников, Н. Д. Корчалова // Весті БДПУ. Серія 2. – 2023. – № 1. – С. 125–129.

³ Речь идет об аутопоэзисе систем, зависимости процесса системного воспроизводства от сложившейся традиции. Она во многом определяет то, что мы знаем, и незримо присутствует в организации нашего восприятия мира. Это обстоятельство – условие стабилизации системы и фактор торможения изменчивости, образования замкнутого круга. С этой точки зрения, дискурс, концентрирующий в себе то или иное знание, если мы озабочены изменением, нуждается в дополнении метазнанием, и следует говорить не «о знании, а о знании знания, которое становится настоятельно необходимым» [1, с. 219].

Р. Рорти в том, что гуманитарное развитие следует рассматривать как «историю полезных метафор» [2, с. 30], мы рассматриваем изменение понятия «толерантность» как инициативное действие, ведущее к модификации терминологического аппарата, переструктурированию привычных восприятий, развитию знания и практики в гуманитарной сфере.

Образовательные изменения соотносимы с модификациями гуманитарного дискурса и рядом других недискурсивных факторов (политических, экономических, финансовых и пр.), однако, когда в фокусе внимания оказывается вопрос о месте и роли наук об образовании, их миссии в качественном социокультурном развитии, дискурсивный аспект приобретает ключевое значение. То, каким образом образование воспринимает и реализует импульсы среды, и то, как оно, участвуя в средовых связях, формирует саму среду, ее смысловую структуру, обусловлено дискурсивным порядком образования и образовательных наук, задействованных в его производстве.

Релокация «толерантности» в цифровом мире

Анализ функционирующих в психолого-педагогических подходах определений толерантности позволил выделить несколько устойчивых и совпадающих лишь отдельными сегментами ее значений. Важнейшим из них, по нашему мнению, является доминирование микросоциального усмотрения, располагающего толерантностью в пространстве межличностных отношений, с последующей фиксацией на психологических особенностях взаимодействующих лиц. В значительной части данных, фиксируемых применяемым нами методом дискурс-анализа, эти особенности рассматриваются как производные от условий социализации и воспитания, интегрированные в сознание людей в форме знаний, убеждений, латентных установок. Случаи интолерантности связываются с психологическими дефектами (интеллектуальной недостаточностью, эмоциональной дефицитностью и пр.), что коррелирует с деструктивным самовосприятием и проблемами в социальном взаимодействии. Но при всех разночтениях исследователи толерантности видят в ней залог человеческой нравственности, обуславливая ее содержание знанием других как самих себя, умением не причинять им вред, слушать и обращать внимание на чувства других людей, пытаясь их понять [3, с. 245].

Нами было установлено, что проблема толерантности формулируется ее исследователями в человекообразном плане, что указывает на историческую преемственность в воспроизводстве гуманитарного дискурса и на то, как толерантные отношения редактируются в современных условиях. В какой мере такая редакция учитывает новые жизненные феномены, связанные с интенсификацией кросскультурного взаимодействия, качественным сдвигом в структурах социальной реальности и становлением трансграничных и неперсонифицируемых форм субъектности?

На обстоятельствах, метафорически определяемых как «сдвиг социальной реальности» и «неперсонифицируемые формы субъектности», мы

останавливаемся отдельно по двум причинам. Во-первых, в связи с остротой межпоколенного диалога, проблемность которого исследователи выводят из «смены типа социокультурного наследования»¹. Во-вторых, в связи с тем, что многие обнаруженные нами в ходе анализа трактовки толерантности используют центрированную на субъекте точку зрения как условие ее теоретизирования. Иначе говоря, обращение к понятию толерантности дискурсивно «активирует» весь комплекс подразумеваемых человеческих характеристик и делает действенным индивидуализацию толерантных высказываний (действий).

В плане социокультурного сдвига мы ведем речь о трансформации правил ориентации в «воспринимаемом мире». Сдвиг происходит по линии «природное / искусственное»: человек сегодня живет в мире, сконструированном информацией и коммуникацией. Особенно это касается цифровой реальности. Становится сложно или невозможно определить референциальную основу сообщений (наблюдаемых действий). Как замечает семиотик В. Нёт, информация, на которую мы опираемся в своей ориентации, как правило отсылает к тому, что было «увидено, услышано или о чем сообщалось ранее в средствах массовой информации... Новости все больше и больше о том, что было сообщено в новостях, телепередачи все больше касаются телешоу... Тексты обнаруживаются как интертексты, отсылающие не к жизни, а к другим текстам... Оцифровка изображений и фильмов освободила СМИ от оков фактической ссылки на мир» [5, р. 200]. Сдвиг, о котором мы говорим, на субъективном уровне означает «кризис репрезентаций». Разрушаются чувственные опоры ориентации, подрывается уверенность в самом себе. Кантовский тезис «ошибаются не чувства, ошибается рассудок» [6, с. 378] в современных условиях стремительно теряет свою общезначимость. Сегодня «невозможно внятно сказать, “что на самом деле происходит”, и увидеть в данных, “что будет дальше» [7, с. 418]. Персонификация ориентации, реализация которой нуждается в устойчивом метаконтексте, в конструируемом массмедиальными средствами мире становится ограничено осуществимой.

Феномен «неперсонифицируемых форм субъектности» тесно взаимодействует с явлением новых электронных средств массовой коммуникации. Персонификация, связанная с авторством или субъектностью как источником активности, в цифровом мире все чаще проявляет себя как дезориентирующее обстоятельство. Авторство апеллирует к подлинности источника действия и его психологических детерминант. На этом основании наблюдатель или участник взаимодействия способен определить характер толерантного / интолерантного поведения, отвергнуть или принять сообщение его носителя. Однако в ситуации сконструированного цифрового мира автор неминуемо превращается в некий неидентифи-

¹ Речь идет о концептуализации в гуманитаристике культурной дифференциации – о «процессах сортировки, которые являются отправной точкой формирования новых систем с новыми различиями между системой и окружающей средой» [4, р. 518].

цируемый знак. Мы никогда не можем с уверенностью сказать, кто скрывается за тем или иным ником, определить, кто (или что) является нашим собеседником.

Однако идентифицируемость другого только часть проблемы. Вторая ее составляющая связана с самим индивидом, удостоверяющим толерантность в виртуальных интеракциях. Доверие к собственному восприятию, использующее чувственную основу, опирается на наличие жесткой границы между внутренним и внешним. Но в электронном мире, мире все более расширяющихся возможностей искусственного интеллекта и программирования человеческого сознания (и самосознания) мы оказываемся перед фактом фабрикируемости наших чувств. Это значит, что информационные процессы, в которые мы порой вопреки нашим желаниям все более вовлечены, вынуждают нас к переопределению толерантности в терминах, связанных с трансгрессией за пределы нашего восприятия. Очевидно, что толерантность не самоцель, а условие устройства человеческого общежития. Парадокс обращения к толерантности в современном контексте в том, что «одних либеральных ценностей свободы и толерантности недостаточно, чтобы разрешить конфликты между культурами и объединить человечество перед лицом угроз ядерной войны, экологической катастрофы и разрушительных технологий» [8, с. 192–193]. В этой связи отношения толерантности, привычно строящиеся на базе субъектно-центрированной определенности, нуждаются в существенной исследовательской и дидактической корректировке. Она касается активации функции метакоммуникативных факторов обучения, способствующих развитию толерантности в учебном взаимодействии.

Образовательная реконтекстуализация толерантности

В предыдущей публикации мы кратко обозначили практики обучения толерантности, представленные в образовательных программах Восточной Европы. Нами утверждалось, что всегда существует определенная реципрокная связь между состоянием культуры и образованием, что и иллюстрирует модель аутопоззиса У. Матураны и Ф. Варелы. Однако эту связь не следует абсолютизировать. Образовательный порядок – классно-урочная система, соответствующая сельскохозяйственному образу жизни XVII века, до сих пор остается преобладающей учебной формой в средних школах, несмотря на индустриальный и постиндустриальный характер хозяйственного уклада большинства цивилизованных стран. Из этого следует, что образование обладает определенной кроссвременной устойчивостью. Во многом это обусловлено его миссией – обеспечением преемственности в трансляции общезначимого культурного опыта. Для этого образовательный институт извлекается из процесса непосредственной жизнедеятельности и оформляется как специфическая искусственная конструкция.

Поскольку транслируемые в образовании значения не могут прямо присутствовать в учебных условиях в том виде, каком они реализуются в жизни, постольку возникает необходимость их дидактического преобразования – замещения моделями

жизненных значений. С этой точки зрения, содержание образования есть имитация предметов внеобразовательной действительности в форме учебных предметов. Из этого следует, что учебное взаимодействие опосредуется не предметами в их прямом предназначении, а их условными заместителями, моделирующими существенные для обучения характеристики вещей. Именно поэтому школьная «физика» отдаленно напоминает физику-науку, а учебный предмет «история» учеными-историками воспринимается более, чем скептически. Условностью характеризуется и сама образовательная ситуация, в которой действуют правила коммуникации, в существенной мере отличные от тех, которые реализуются во внеобразовательной сфере. Преобразование отношений действительности в образовательных условиях мы вслед за Б. Бернштейном обозначим термином «*реконтекстуализация*». Она указывает на трансформацию значений первичного контекста, установление нового условного порядка, «в котором избирательно создаются, модифицируются и изменяются новые идеи, а также определенные дискурсы» [9, с. 89]. Реконтекстуализация означает дискурсивное перемещение, подчинение значений новым пользовательским регулятивам.

Использование нами ситуационной дефиниции, утверждающей мир информации и виртуальной коммуникации, необходимо востребует введения еще нескольких реконтекстуализирующих условий. Одно из них касается самого феномена толерантности, реализуемого в новом контексте как модель, используемая в целях обучения. В этом имитационном качестве толерантность выступает как знак, то, что подлежит декодированию и интерпретации. Даже в случаях, когда она реализуется не в форме учебного материала, а выступает в виде образцов поведения участников учебного взаимодействия, образовательная реконтекстуализация превращает их в демонстрируемые, а значит, подлежащие учебному анализу конструкции. Так же, как и учебный предмет «физика», учебный предмет «толерантность» нуждается в закавычивании.

Еще одна реконтекстуализирующая условность регулирует отношение с языком учебной коммуникации. Речь идет о минимизации или исключении коммуникативных ситуаций, связанных с репрезентативной лингвистической установкой. Мы говорим об экспрессивном залоге, согласно которому мысль (переживание) возникает в сознании участника коммуникации с тем, чтобы получить вербальное или поведенческое выражение. В новой условности, моделирующей обстоятельства информационного динамического мира, реализуется обратное репрезентативному – креативное лингвистическое отношение. В нем генеративной функцией наделяется речь (использование знаков), из чего следует, что значения рождаются в коммуникации (культурной, межличностной), вызывая к жизни у индивидов те или иные состояния, процессы и свойства, а коммуникативные действия, создающие связанные с ними толерантные содержания, становятся материалом учебных преобразований.

Последние заключаются не только в фиксации определяющей роли семиотических структур на

ориентационных действиях их носителей, но и на выработке отношения участников взаимодействия к способам использования ими речи при осуществлении толерантного поведения. Выработка этого отношения предполагает умение выстраивать дистанцию между говорящим и актом высказывания. Значение толерантности при этом приобретает *самореферентный* характер.

Предварительно можно выделить три типа высказываний как потенциального основания учебных заданий при работе с феноменом толерантности. К первому относятся суждения, с помощью которых толерантность фигурирует как нечто самоочевидное. В отношении них реализуется проблематизирующая стратегия с требованием обоснования. Ко *второму* относятся высказывания, референция которых реализуется как межзнаковая корреляция. К ним применима тактика взаимного отражения, в которой проявляется позиционная укорененность утверждений. К третьему относимы суждения, отсылающие к метапозиционным условиям (идеологическим установкам, традиционным практикам, ситуационным переменным и пр.). Результатом анализа этих элементов учебного семиозиса становится обнаружение инстанций, от имени которых высказывания реализуются. «На каждом из этих уровней потенциальность языка основана на разном типе его самореферентности – приостановке связи языка с внешними обстоятельствами и обращении к самому себе (к отношениям между знаками, языку как инстанции высказывания). Именно эта самореферентность является условием возможности автономного регулирования языковой практики, которая должна стать конкретным этическим посланием лингвистической аналитики конституции субъекта» [10, s. 62].

Реализуя в речевом поведении определенное значение толерантности, участники обучения подстраивают к речи (образам, с которыми они себя в этот момент идентифицируют) свою психическую организацию. Центрированная на субъекте стратегия взаимодействия преобразуется в централизованную дискурсивно. Это означает, что если толерантность проявляет себя в высказываниях как средство, инспирирующее взаимоотожествление (взаимопонимание), то участники фиксируют в анализе активацию психологического механизма эмпатии или социально-психологической конформности, обеспечивающих мгновенное преодоление межличностной дистанции. Когда же толерантность реализуется в речи как условие разотождествления с другим, блокирующее его присвоение, включается дистанцирование, тормозящее мгновенное понимание и преобразующее другого в иное, сущностно отличающегося от воспринимающего. Дискурс учебной коммуникации реализуется в качестве

предмета коллективного анализа, а доминирующей учебной формой становится case study.

Самореферентность высказывания смещает акцент в обращении со знаками толерантности с содержания суждения на условия их производства, что означает возникновение новой образовательной задачи – развитие языкового сознания, обремененного своей включенностью в конституирование значений. В этом смысле субъект толерантности в учебных обстоятельствах всегда выступает как проблема, перед лицом которой его ставит специально подготовленная для этого дидактическая организация. Ее психолого-педагогическое определение предстает как уравнение со многими неизвестными, построить которое еще предстоит.

Заключение. Как следует из представленного анализа, феномен толерантности избран не случайно. В той мере, какой социальная реальность выступает как продукт общественных отношений, гуманитарные науки ведут поиск доступа к условиям и механизмам их функционирования и развития. С утверждаемой в статье позиции такой «точкой доступа» является конструкт «толерантность», отражающий своим содержанием принцип «сшивания» социальной материи. В настоящее время состояние гуманитарных связей усложняется появлением новых игроков на культурном поле, радикально изменяющих и игровые диспозиции, и саму игру. В качестве таковых были представлены информационно-коммуникативные процессы, вызвавшие к жизни виртуальные формы человеческого существования, поставившие под вопрос сложившиеся способы социокультурного воспроизводства. В этих обстоятельствах гуманитарное, в том числе психолого-педагогическое исследование оказывается перед лицом беспрецедентной задачи – концептуализации новой социокультурной ситуации, определения возможностей участия в ней образовательных структур. Сегодня они как никогда ранее получают шанс не только отвечать на запросы общества, но и существенно влиять на их артикуляцию.

Эта возможность ко многому обязывает гуманитарные науки, выдвигая на передний план исследований самореферентные обстоятельства: конструктивные особенности используемого научного языка, связь со сложившейся научной традицией, вовлеченность ученых и практиков в конструкцию научного предмета. Удержание самореферентной установки в фокусе настоящей статьи выступало ее экспериментальной текстуальной задачей. Излагая замысел белорусско-узбекского образовательного проекта, авторы рассчитывают на критическое и одновременно толерантное отношение к нему тех читателей, деятельность которых связана с изменениями образования и инновационной гуманитарной практикой в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матурана, У. Древо познания / У. Матурана, Ф. Варела. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
2. Рорти, Р. Случайность, ирония и солидарность / Р. Рорти. – М.: Русское феноменологическое общество, 1996. – 280 с.
3. Bafayev, M. M. Bag'rikenglikning tarixiy-psixologik ildizlari / M. M. Bafayev // Ta'lim va innovacion tadqiqotlar. – 2022. – № 3. – В. 238–246.

REFERENCES

1. Maturana, U. Drevo poznaniya / U. Maturana, F. Varela. – M.: Progress-Tradiciya, 2001. – 224 s.
2. Rorti, R. Sluchajnost', ironiya i solidarnost' / R. Rorti. – M.: Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo, 1996. – 280 s.
3. Bafayev, M. M. Bag'rikenglikning tarixiy-psixologik ildizlari / M. M. Bafayev // Ta'lim va innovacion tadqiqotlar. – 2022. – № 3. – В. 238–246.

4. *Stichweh, R. Sociocultural Evolution and Social Differentiation: The Study of the History of Society and the two Sociologies of Change and Transformation / R. Stichweh // Soziale Systeme. – 2022. – Vol. 25, Is. 2. – P. 518–529.*
5. *Nöth, W. Self-referential postmodernity / W. Nöth // Semiotica. – 2011. – № 183(1/4). – P. 199–217.*
6. *Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 350–588.*
7. *Шинкаренко, А. М. Кризис репрезентаций данных / А. М. Шинкаренко // BIG DATA and Advanced Analytics. BIG DATA и анализ высокого уровня : материалы 6-й Международ. науч.-практ. конф., 20–21 мая 2020 г., Минск. – Минск : БГУИР, 2020. – С. 418–424.*
8. *Харари, Ю. 21 урок для XXI века / Ю. Харари. – М. : Синдбад, 2019. – 419 с.*
9. *Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.*
10. *Ratajczak, M. Podmiot jako efekt języka / M. Ratajczak // Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej. – 2018. – № 63. – S. 35–62.*
4. *Stichweh, R. Sociocultural Evolution and Social Differentiation: The Study of the History of Society and the two Sociologies of Change and Transformation / R. Stichweh // Soziale Systeme. – 2022. – Vol. 25, Is. 2. – P. 518–529.*
5. *Nöth, W. Self-referential postmodernity / W. Nöth // Semiotica. – 2011. – № 183(1/4). – P. 199–217.*
6. *Kant, I. Antropologiya s pragmaticheskoy tochki zreniya / I. Kant // Soch. : v 6 t. – M. : Mysl', 1966. – T. 6. – S. 350–588.*
7. *Shinkarenko, A. M. Krizis reprezentacij dannyh / A. M. Shinkarenko // BIG DATA and Advanced Analytics. BIG DATA i analiz vysokogo urovnya : materialy 6-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 20–21 maya 2020 g., Minsk. – Minsk : BGUIR, 2020. – S. 418–424.*
8. *Harari, Yu. 21 urok dlya XXI veka / Yu. Harari. – M. : Sindbad, 2019. – 419 s.*
9. *Bernstejn, B. Klass, kody i kontrol': struktura pedagogicheskogo diskursa / B. Bernstejn. – M. : Prosveshchenie, 2008. – 272 s.*
10. *Ratajczak, M. Podmiot jako efekt języka / M. Ratajczak // Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej. – 2018. – № 63. – S. 35–62.*