



ISSN 2308-9288

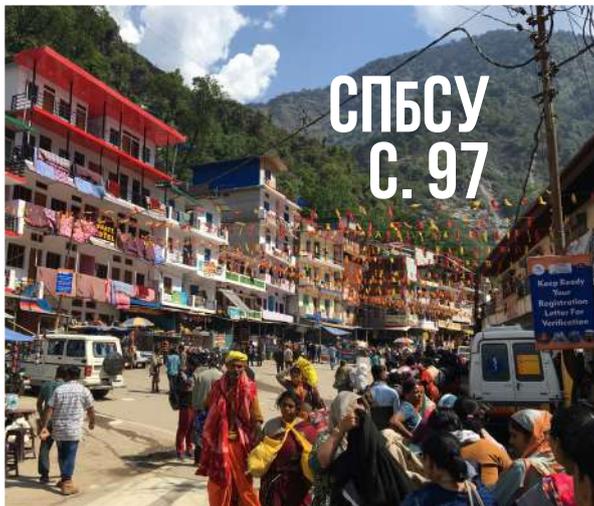
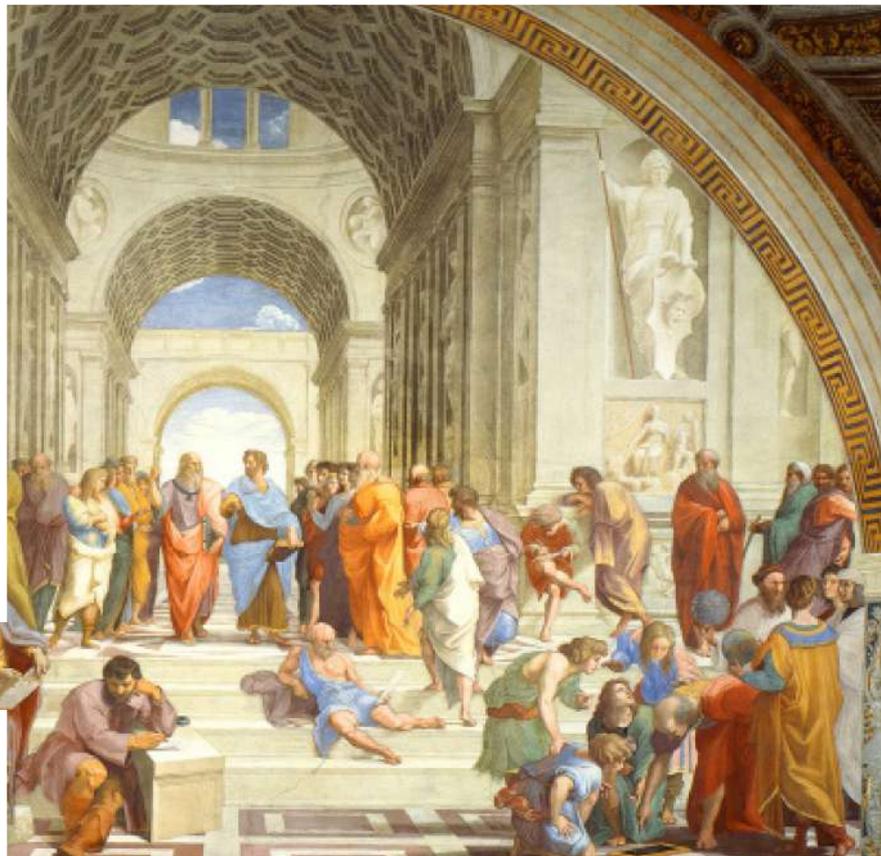
# ЛИЧНОСТЬ И КУЛЬТУРА

№ 3 (139) 2024

полидисциплинарный журнал  
для людей с высшим образованием



МУЗЫКА  
С. 90



СПБСУ  
С. 97

*Возрождение  
начинается здесь!*



Ф. Гойя «Сон разума порождает чудовищ»,  
Капричос, лист 43

Учредитель и издатель ЗАО «Гуманитарный фонд»  
(образован в 1993 г.)

192241, СПб, ул. Турку, д. 22, к.5, кв. 26.

Научно-популярный журнал

«Личность и Культура»

Зарегистрирован Федеральной службой  
по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций  
(РОСКОМНАДЗОР)

Рег. № ПИ № ФС77- 85362 от 30 мая 2023 г.

Территория распространения: Российская Федера-  
ция, зарубежные страны

(Ранее – СПб и Ленобласть).

Адрес редакции: 190013, Санкт-Петербург, Серпу-

ховская ул. д. 1, ПК «Меридиан 2000»,

оф. 1. Тел./факс (812) 325 5322

E-mail: lic.spb@bk.ru

Web-site: <http://lic-russia.ru/>

Категория 16+

ISSN 2308-9288

Подписаться на журнал можно  
по Каталогу печатных изданий  
«Почта России»  
и по Каталогу Агентства «Урал-Пресс»,  
«Образование. Наука. Культура»

#### **Редакционный Совет:**

В. М. Воронов, канд. ист. наук;

В. И. Евсеев, д-р техн. наук, профессор

БГТУ «ВОЕНМЕХ», член-кор. РАЕН;

А. М. Ельяшевич, д-р физ.-мат. наук, профессор

А. И. Осадчий, д-р техн. наук, профессор;

Н. Н. Покровская, д-р социол. наук, гл. ред. «ЛиК»;

В. К. Потемкин, д-р. экон. наук, профессор,

член-кор. РАЕН;

Л. С. Солодков, засл. художник РФ;

С. А. Ясинский, д-р. техн. наук.

#### **Редакционная коллегия:**

Н. Б. Покровский, Е. И. Боровков,

Б. С. Доброборский,

Е. В. Жаринова (ответственный редактор),

В. М. Кения, В. И. Максимов, С. М. Марчукова,

Н. Н. Покровская, Т. Л. Сивкова, Н. В. Иванов,

И. Г. Райскин.

#### **Главный редактор:**

Н. Н. Покровская, д-р. соц. наук

#### **Корректор:**

О. В. Косова

#### **Дизайн и компьютерная верстка:**

Е. В. Жаринова

**Издается при поддержке Группы социально-  
экономического проектирования Санкт-Петербургского  
союза ученых, НП «Содействие субъектам науки, просве-  
щения, образования», Санкт-Петербургского союза пред-  
принимателей и ПК «Меридиан 2000»**

Тираж 1000 экземпляров

Цена свободная

Подписано в печать 25.05.2024.

Заказ № 12 от 11.05. Выход в свет 25.06.2024.

Отпечатано в типографии «ИПЦ «Измайловский»

190005, Санкт-Петербург, Измайловский пр., 18-д.

Редакция может не разделять мнений авторов.

Авторы несут ответственность за достоверность  
информации, представленной в редакцию.

Редакция не сообщает фамилии авторов обращений  
без их специальной просьбы.

© Личность и Культура. – № 3 (138). – 2024.

При цитировании материалов ссылка на журнал

«Личность и Культура» обязательна

УДК 327

Д. Ю. КОРОЛЬ, Н. Д. КОРЧАЛОВА, А. А. ПОЛОННИКОВ

# КУЛЬТУРА – ОБРАЗОВАНИЕ – ЧТЕНИЕ В СОБЫТИЙНОМ ИЗМЕРЕНИИ

## Проблематизация образовательного семиозиса.

*АННОТАЦИЯ:* Задача настоящей статьи - проблематизация привычных планов интерпретации условий, содержаний и форм образовательного семиозиса. Для ее решения используется контекст понятия «кризис», в который помещаются категории «культура», «образование», «чтение». В фокусе изложения находится гуманитарный дискурс, который в целях самолегитимации обращается к риторике, «центрированной на субъекте». Ключевыми вопросами обсуждения в этом случае становятся механизмы метатекстуального образовательного семиозиса, речевых практик образования, медиативных коммуникативных устройств, а также организация самого образования.

*КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:* культурная динамика, кризис образования, кризис чтения, образовательное событие, образовательный семиозис, символические практики образования, образовательная трансгрессия.

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

### Введение

Теорема У. Томаса, поместившая в центр гуманитарного мышления автономного субъекта, не просто реализующего некие предписания, а осознанно выбирающего ту или иную линию поведения, нередко воспринимается в аксиоматическом статусе. Для мышления об образовании ее символическая эффективность во многом объясняется некой исходной самодостаточностью, подпитывающей нарциссизм индивида и легитимирующей его центральное положение в процессах образовательного семиозиса. Согласно ей, «самодетерминированному акту поведения всегда предшествует стадия обследования и обдумывания, которую мы можем назвать определением ситуации. От определения ситуации зависят не только конкретные акты; по ходу дела вся жизненная стратегия и личность самого индивида начинают вытекать из серии таких определений» [1, с. 63]. Укажем здесь на то обстоятельство, что теорема Томаса как простран-

ственная операция не только создает особое привилегированное место человека в производстве ситуационных значений, но и учреждает площадку для доминирования интерпретационизма с одержимостью абсолютизации любых осознаваемых значений. В перспективе образования это означает, во-первых, презумпцию вербального мышления во всех актах учебного взаимодействия, а во-вторых, техническую (инструментальную) ориентацию участников образования на роль знака (суждения, текста и чтения) в процессах смыслопроизводства. Поэтому вторым именем интерпретационизма может выступить логоцентризм.

Следствием его безраздельного господства в образовании становится, во-первых, девальвация того источника значений, который, согласно Гумбрехту, возможен благодаря несимволическому отношению человека к действительности, «наблюдению мира через чувственность», или эффектам присутствия [2, с. 50], «схватываемым» в актах телесного и зрительного воспри-

ятия. Во-вторых, логоцентрическая установка оказывается связанной с неизбывным конфликтом навязываемых образованием априорных интерпретаций<sup>1</sup>, а также неконтролируемым насыщением семиотического пространства образования разнородными высказываниями убеждающего содержания, порождаемым эксплозией информационных и коммуникационных процессов. Каждая из участвующих в образовательном взаимодействии интерпретаций стремится говорить голосом истины, учреждая связанную с ней реальность, и нередко «апеллирует к “очевидностям” повседневного опыта студентов» [4, с. 120]. И, наконец, в-третьих, это обращение со знанием как с «индивидуальной собственностью», неизменно рождающее неразрешимую по своей природе проблему в определении того, как же «то, что снаружи, точно фиксируется внутри» [5, с. 197].

В результате реализации центрированной на субъекте дискурсивной установки образовательный семиогенез, претендующий на формирование основных отношений обучающегося к миру, другому, самому себе, принужден (осознает он это или нет) обращаться к антропоцентристскому ресурсу. Его основанием в психологическом выражении выступает когнитивный конструктивизм<sup>2</sup>. В этом подходе «все признаваемое нами “реальностью / реалиями” дается нам лишь как “конструкция” нашего сознания... [и полагается, что] все реалии, общие для нас с другими людьми, суть “социальные конструкции”»<sup>3</sup> [2, с. 68].

Не отрицая важного культурного значения этого антропоцентристски ориентированного образовательного устройства, особенно в части создания условий для (вос)производства жизненных форм индивидуализированного обще-

<sup>1</sup> Поскольку всякую «интерпретацию можно считать заинтересованным ответом на определенную историческую ситуацию – не объективной констатацией факта, который остается внешним по отношению к ней, а фактом, который входит в состав самой исторической ситуации, которой он соответствует» [3, с. 121].

<sup>2</sup> Конструктивистская точка зрения исходит из того, что человек активно интерпретирует мир, создавая познавательные структуры, имеющие статус мысленных репрезентаций мира (которые определяются в терминах понятий, схем, скриптов, ментальных образов). Репрезентации не являются разновидностью «репринта», отпечатком того, что воспринимает индивид, но реконструкцией данных на основе прежнего опыта. Опыт же является информацией о мире, преобразованной в мышлении в результате символической переработки поступающих сведений [6, с. 159].

<sup>3</sup> Как бы само собой получается, что в составе упряжки науки и культуры образование всегда «несет за собой неиссякаемый источник прогресса. Однако для того, чтобы продолжать развивать его, мы должны прежде всего полностью раскрыть и осознать творческие возможности человечества» [7].

ства, отметим все же, что сегодня в культуре и образовании происходит что-то, что побуждает нас вновь ставить вопрос о границах антропоцентристского образовательного проекта, тех обстоятельствах, которые можно назвать «новым объективизмом». К такого рода обстоятельствам можно отнести (по аналогии с осевым временем К. Ясперса), например, неолитическую революцию 12-тысячелетней давности, изменившую тип цивилизации (переход к земледелию), качественное изменение человеческого сознания в IX-III веках до нашей эры (практически одновременное возникновение мировых религий и философских доктрин). В числе последних осевых событий в мировой истории можно указать изобретение интернета, визуализацию культуры<sup>4</sup>. Похоже, что пришла пора проявить определенную озабоченность в связи с этими успехами, особенно в деле деинтронизации человека<sup>5</sup>. Осмысление несомой им перемены, возможно, позволит и несколько поубавить пафос набирающего силу антропоцентристского эдукационизма, а также обратить внимание на ряд приемов образовательной самолегитимации, благодаря которым образование грозит стать «нашим все», защищенным от его критики и изменения.

Обращаясь к метафоре «осевого времени», мы хотим тем самым указать на особые моменты в развитии культуры и антропогенезе, которые носят событийный характер, то есть реализуются как относительно независимые от человека и нередко парадоксально интерпретируемые им явления жизни, которые выходят за рамки ее привычного течения. По всей видимости человеку, вовлеченному в событийные обстоятельства, чрезвычайно сложно определить их смысл и значение, тем более что само событие в момент его становления многолико и крайне динамично. Все это не означает, разумеется, отсутствия тех или иных событийных симптомов, свидетельствующих о его наступлении. В этой связи задачей гуманитарного исследования становится событийная идентификация или именование кризисных обстоятельств. В качестве оптического инструмента в данном изложении будет использоваться термин «кризис». Посредством

<sup>4</sup> На феномены новой объективности указывает, в частности, американский культуролог Н. Мирзоев: «Нравится нам это или нет, но зарождающееся мировое сообщество состоит из визуалов» [8, с. 12].

<sup>5</sup> М. Фуко замечает по близкому поводу: «Человек, как без труда показывает археология нашей мысли, – это изобретение недавнее. И конец его, быть может, недалек» [9, с. 404].

его мы совершим попытку рассмотрения ряда феноменов образования: центрацию на субъекте (личности), механизме практики чтения / письма, обеспечивающем социокультурное воспроизводство, успешивной форме учебной организации. В представленном ниже тексте отмеченные точки фиксации кризисных проявлений будут описаны не в виде изолированных, а взаимозависимых и взаимоопределяемых категорий, близких к тому, что М. Мамардашвили называл «превращенными формами».

### Обнуление дискурса индивидуального опыта в образовании

Для общепринятой сегодня дидактики аспект реальности (который мы здесь выделяем как одно из базовых эпистемологических измерений в структуре поля образования) традиционно опирается на концепцию опыта<sup>1</sup>, который не просто регулятивно аккумулирует совокупности случаев в порядках их репрезентации, но и получает особое «генетическое» значение источника знания о реальности. Сама же риторика «опыта» очевидно связана с извлечением из «реальности» тех элементов (случаев), морфогенез которых обусловлен их повторяемостью и воспроизводимостью. С чем мы здесь встречаемся? С тем, что пара «опыт-реальность» становится источником производства субъектной образовательной формы, т. е. формы (в действующих в настоящее время условиях), прямо и настойчиво ориентирующей восприятие индивида на ее объектное схватывание (означение) с последующим декодированием знаков в системе причинно-следственных реляций. В актах означения ключевая роль отводится посреднику между опытом и реальностью - авторитетному тексту, обеспечивающему отбор (включение / исключение) значений. Здесь уже само «понятийное пятно» опыта маркирует ситуацию, когда причины входят в генеалогическое «равновесие» со следствиями и создают тот впечатляющий эффект их «сцепленности», который воодушевляет участников образования оптимистической перспективой оценки опыта как неисчерпаемого ресурса не только знания, но и господства над реальностью.

Задача этого текста не подвергать радикальному критическому сомнению исторически задокументированную продуктивность эписте-

<sup>1</sup> При этом статус опыта последний приобретает в процессах означения и(или) символизации.

мологической работы пары «опыт-реальность» в европейском образовании нескольких последних столетий. Скорее мы попытаемся оказаться на границе этой продуктивности и ее эффектов в тот момент, когда ставится симптоматический вопрос - вопрос о кризисе чтения<sup>2</sup>, одновременно рассчитывая, что этот вопрос сам по себе обладает продуктивным деконструирующим потенциалом в отношении символического функционала пары «опыт-реальность».

Что имеется в виду, о какой продуктивности вопроса идет речь? Авторы подозревают, что именно здесь, в ходе разворачивания вопроса о кризисе чтения, прежде всего в практиках обучения, мы можем обнаружить, как в ореоле примата субъектности (как аналитического горизонта формулирования и решения проблематики образовательных взаимодействий) возникает и развивается наша педагогическая «наивность». Наивность, которая наделяет нас надеждой в поиске решения самим индивидом проблемы «кризиса чтения». Важное для нас коррелирующее наблюдение за подобного рода наивностью мы обнаруживаем у Ж. Бодрийяра: «Наивность приписывать всякому событию его причины заставляет нас думать, что оно могло бы и не произойти, - чистое событие, событие без причины может произойти только неизбежно, - однако оно никогда не может быть воспроизведено, в то время как причинный процесс всегда можно повторить» [11, с. 18].

Событие здесь выступает не как гносеологическая, но как онтологическая форма реальности, ограниченно описуемая<sup>3</sup>. Оно не является

<sup>2</sup> Трактовки «кризиса чтения», как будет показано далее, достаточно разнообразны. Его темпорального измерения, например, касается в своих исследованиях Жан Бодрийяр. Одно из его ключевых замечаний по этому вопросу содержит следующее определение: «Чтение находит свой предел в буквальности текста. Эта останавливающаяся на буквальности работа в корне отлична от той, которая предполагает, что чтение – всего лишь подготовка к якобы более важному творческому процессу, и в рамках которой текст (texte) выступает не более чем поводом (pretexte) заняться размышлениями! Но текст должен быть взят сам по себе, в его находящейся за пределами воображаемого языковой фактичности» [10, с. 98].

<sup>3</sup> Говорить о событии в образовании посредством пары гносеологического и онтологического языка означает разместить высказывание в контексте проблемы отношений между интеллигентным и чувственным. В том случае, если педагогика как способ мышления об образовательном событии схватывает его как онтологическую форму реальности, она «не может отыскать форму чувственного представления, соразмерную его идее, или, напротив, схему интеллигентности, соразмерную его чувственной силе» [12, р. 81], обнаруживая себя на границе собственной производительности. В этом случае ограниченность описания есть не атрибут означаемого, но регулятив означающего.

конструкцией субъекта, более того, сам субъект есть событийное производное. «Событие способно структурировать субъект, лишенный всякой идентичности и “подвешенный” на событие, единственным “свидетельством” которого как раз и является то, что субъект его декларирует» [13, с. 8]. Субъект может быть вовлечен в событие или в силу ряда причин исключен из него, но не он его автор. Образовательные субъекты могут обнаруживать себя в событии, становиться его относительно рациональными участниками и заинтересованными наблюдателями. Важность этой корреляции состоит прежде всего в том, что побуждает ставить и развивать вопрос о кризисе чтения в формате событийности, что с неизбежностью влечет за собой ряд важных (фатальных) последствий прежде всего в отношении аналитической систематики, которой мы собираемся воспользоваться для движения в этом направлении.

Здесь важно отметить, что гуманитарная традиция последних десятилетий, тематизирующая «кризис чтения», часто трактует его в терминах «новой объективности» культуры. Утверждается, например, что, если в XVIII в. «появление средств массовой информации... вызвало “кризис грамотности”...», связанный скорее с избытком, чем с недостатком чтения» [14, с. 50], то современная ситуация, определяемая культурным и научным сообществом как «кризис чтения», обусловлена тем, что Г. М. Маклюэн назвал постграмотностью [15, с. 96]. Книга в своей культуuroобразующей форме все больше замещается электронными средствами коммуникации и «в условиях массовой культуры совмещает в себе функции и книги, и газеты, ...становится одноразовой, предназначенной для беглого чтения, ...несет в себе формы коллективного сознания, становится ...способом паковки словесных товаров массового потребления» [16, с. 47].

Итак, «перед нами» в некоем колебательном состоянии относительно себя самой располагается образовательная «реальность», для которой текстоцентрированная регулятивность обучения на всех его уровнях воспринимается как его универсальная характеристика, а также как его исторически, культурно и социально целостное устройство. Из этого следует, что в рамках модернизационного педагогического проекта система правил, нормирующая судьбу текста и сопряженного с ним образования, может и должна быть «технически» адаптирована,

согласована с общим обновлением образовательной среды и выражена в риторике «информационного взрыва», «кризиса идентичности», «цифровизации»<sup>1</sup>. Кавычки в обозначении эпистемологической позиции «перед нами» играют здесь роль проявленности как синтаксической, так и трансцендентной страховки или условия, которое генерирует субъект-объектный тип отношения к реальности и дистантность как его конститутив, наделяя реальность возможностью создавать парность с опытом (формой субъектности) в условности процессуальности причинно-следственного типа.

Эпистемологическая позиция «перед нами» апеллирует к восприятию кризиса чтения как части картины реальности, когда, при определенных усилиях по технической модернизации этой позиции, в нашем операциональном поле зрения появится скрытая (причинная) часть, первоначально затененная эффектом события-следствия. В такого рода аналитической систематике «события» неизбежно делятся на события-причины и события-следствия, и те и другие подчиняются правилу воспроизводимости, а значит, вступают в своеобразный «гносеологический сговор» с исследователем-наблюдателем, обещающая тому тайну своего происхождения в обмен на пролонгированное существование в онтологическом поле пары «опыт-реальность».

Неизбежность кризиса чтения - возможно, что именно в такой вполне драматической формулировке вопрос получит необходимую энергию для разворачивания собственной истины о своем акаузальном происхождении. То есть обозначит такое состояние чтения, при котором процесс его исчезновения (рассеяния) в образовании уже не схватывается в его тотальности причинно-следственным планом агрегирующих этот кризис обстоятельств. Вероятно, в области такой аналитической растерянности, наряду с демонстративным наращиванием модернизационных усилий по технологической диверсификации образовательной среды, все более заметной становится их критика за то, что они, подразумеваемая триумфальную реновацию учебного статуса текста в контексте движения по общей инновационной мобилизации образования, неявно

<sup>1</sup> Кавычки в этом ряду указывают на локальную дискурсивную условность используемых слов, отмечают их специфическую функцию в «образовательной языковой игре». Очевидно, что для жизненной или производственной ситуации, например, восточно-европейского агрария, эти обозначения и феномены лишены смысла.

отрицают или затрудняют понимание интенсивности кризиса (катастрофы) всего образовательного семиозиса, который затронул фундаментальные структуры письма и чтения как одной из базовых практик институциональных и внеинституциональных образовательных активностей. Речь идет о таком типе изменения условий производства образовательных значений, в котором трансформативные процессы не только захватывают их собственное текстуальное измерение (нелинейные возможности гипертекста), но кардинально смещают текстуальное доминирование и его вербальные дериваты на периферию образовательного семиогенеза (активация феномена визуального знания, телесного опыта и пр.). В обстоятельствах создания новых форм дополнительной реальности все больше обнаруживается ограниченность кантовского тезиса о том, что обманывают не чувства, а рассудок, взаимодействующий с ними в актах апперцепции [17, с. 378].

Доминирующая в настоящее время риторика образовательных инноваций утверждает кризис текста (как учебной предметности) в модусе проблемы замедления (отставания, задержки, несоответствия, поверхностности) содержательного обновления текстуализованного образовательного знания по отношению к динамике собственно научно-технологического знания. «Кризис чтения» портируется в слое инструментально-технической проблематики «информационной гиперинфляции» знания, что для образования требует обновления механизмов текстуального регулирования в потоковом режиме. За этим, вероятно, можно разглядеть некую новую, поистине «евангелическую» для образования форму онлайн-текста, который существует в модусе непрерывной трансляции на «экран» сознания и уже не нуждается в референциальном измерении. Том измерении, на которое обычно опиралась дидактическая форма вопросов на такое знание текста, которое возникает после первой фазы его учебного воспроизводства в форме пересказа: «Что хотел сказать автор? Какова историческая и социально-культурная природа происхождения и существования текста? Каково символическое действие текста?». Инфляция такого рода вопрошания проанализирована нами в осуществленном несколько лет тому назад исследовании чтения в общеобразовательной школе [18], продемонстрировавшем устройство механизма семиотического смещения / замещения

культуры учебным предметом (артефактом или научным знанием), в реализации которого чтение-письмо опосредует основные образовательные отношения. В результате переживания кризисности чтения участниками образовательного взаимодействия оказывается конституированным посредством утраты устойчивых связей между означающим и означаемым<sup>1</sup>, а наращивание усилий по его исключению ведет к потере надежды на всякую возможность вовлечения в его решение и переносу собственной продуктивной активности за пределы образовательных ситуаций.

### Кризис чтения как симптом образовательного события

Формулировка практики «отказа студента от чтения», которую с монотонной настойчивостью регистрируют преподаватели как одно из основных затруднений в своей педагогической работе, скрывает в своей тени множество разнокачественных и несоизмеримых явлений и функционирует как «пустое означающее», обеспечивая непроблематичную самоидентификацию педагога и консолидацию профессионального сообщества перед лицом «неизбежного и необратимого события». Но именно здесь эта наивная в своей «жизненной» непосредственности диагностическая сентенция «отказа» должна быть демистифицирована: освобождена на теоретическом уровне от той социально-психологической оболочки, задача которой - сохранить сакральный статус как самого текста, так и, что еще важнее, его центрального медиаторного места (формы) в образовании. Педагогическое действие в индивидуальной и коллективной формах своего воплощения должно обнаружить себя в исходной точке своего движения, признающей «отсутствие соответствия между тем, что влияет

<sup>1</sup> Фактичность организации чтения в школе устроена следующим образом: содержание текста, подлежащего прочтению учениками, заменяется содержанием учебника по литературе; содержание «собственного» впечатления и переживания, вызванного встречей с культурным артефактом, заменяется социально одобряемым, публично демонстрируемым откликом на него; качественное преобразование участников образовательной ситуации, обусловленное культурным посредником, исключается устойчивым коммуникативным ритуалом; собственно чтение как продуктивная работа с текстом подменяется реплицированием по указанию учителя и пр. Одновременно с этим все участники образовательного взаимодействия (школьники, учителя, нормирующие его методисты) определяют происходящее как не связанное с их собственной активностью и, пытаясь придать ему рациональное значение, приписывают ответственность за его возникновение неопределенно-безличному «они» [18].

на нас, и тем, с чем наша мысль может справиться» [12, р. 82].

План событийности подразумевает проявление такого действия события кризиса чтения, которое подвешивает субъектную форму его выражения в следующей игре неопределенностей: чтение начинает исчезать как ключевая практика образовательного семиозиса, но по мере исчезновения оно, несколько парадоксально, все сильнее символически освещает (маркирует) оставленное им место (символический нимб пустой формы). Исчезновение чтения как реальной практики отсылает к ее обновленному существованию как чистой образовательной формы, которая обретает новый тип устойчивости именно вследствие своей пустотности. Аналитическую расшифровку образовательной модальности этой неопределенности еще предстоит произвести, но уже сейчас ясно: то, что мы называем кризисом чтения, придется сопрягать не только с неизбежностью, но и с необратимостью. Обе эти характеристики темпорально окольцовывают практику образовательного (учебного) чтения как со стороны измерения прошлого (традиции), прямой возврат к которой становится невозможен, так и со стороны будущего - судьбы его исчезновения в том виде, который был так заботливо возвращен гуманитарным идеалом личности. Темпоральная блокада кристаллизует момент пустого настоящего, или пустоту формы чтения, технически безупречную по инфраструктуре скорости доступа к любому тексту или его фрагменту и герменевтически беспомощную в отношении того, что делать с новым техническим режимом чтения в образовательной среде. Сделаем необходимое уточнение: кризис чтения событияен, но именно в силу событийности его развертывания он отчужден и нейтрален в отношении попыток его риторического освоения в режиме исторической апроприации, поскольку событие в своем осуществлении нуждается в собственном, оригинальном языке выражения.

В своей работе «Критика и кризис» Поль де Ман делится важным для нас наблюдением о том, что «событие остается релевантным, если кто-то переживает его как кризис и если он постоянно говорит о действительности на языке кризиса» [19, с. 16]. Что это может означать в отношении того способа, которым формулируется событийность кризиса чтения? Значит ли это, что событие остается открытым к потенциалу собственного развития, пока говорящие о нем избе-

гают соблазна работать в риторике преодоления кризиса? Для пары «опыт-реальность» горизонтом неизбежности ее существования выступала нормализация действительности, для которой была характерная политика корреляционных союзов, сборок на основе семиотического смешивания в употреблении того, что получало статус реальности, и того, что функционировало как ее образ. Для пары «событие-кризис» прагматичное распределение статусов оказывается парадоксальным признанием действительности (в логике фразеологической конструкции Поля де Мана) как релевантности события определения действительности (статуса реальности) на языке кризиса. Действительность практики образовательного (учебного) чтения как гуманистического идеала образовательного события содержала в себе драматическую апелляцию к вечности как темпоральному образу существования текста. В свою очередь текстуализированная образовательная среда эксплуатировала время как прозрачную, помехоустойчивую область трансфера знания, которое получало социально-культурный статус классического, т. е. освобожденного от процедур кризисных верификаций и фальсификаций. В этом смысле учебное чтение выполняло сакральную функцию удержания формы знания и его типов в структуре иерархии реальности.

Между тем уже в самой конструкции текстуального отношения обнаруживается определенная двойственность - его одновременная непосредственность и условность; т. е. опыт чтения - это опыт двойной реальности: реальности вещи (текста, экрана, чувственного восприятия, другого) и реальности ее (вещи) семиотического (вос)производства, конвенционально осуществляемой в форме иерархической структуры. Вторая форма реальности чаще всего привычно господствует в образовательных ситуациях, поглощая собой первую. В то время как фактор непосредственности скрытым образом определяет способ использования семантических организованностей, придавая им статус «значения в ситуации». Понятие двойственности опытной формы здесь вводится для создания большего аналитического эффекта реконтекстуализирующего действия.

Попробуем его продолжить, поскольку это действие должно включить в критическую работу ту конструкцию проблематизации, которую данный текст задекларировал в своем заголовке как базовую, - «культура-образование-чтение

в событийном контексте». Оптика кризиса, как уже отмечалось выше, обладает аналитической ценностью только в таком порядке развертывания знания о реальности, при котором кризисы не «суммируются» в синонимическом схватывании происходящего, а «триэльно» расходятся, чтобы совершить радикальное обнаружение их связи с риторическим производством бессобытийности или бесконечной системой проекций, организованных в «видимую» структуру привилегией идеологической формы.

Здесь мы оказываемся в области важного положения, которое обязаны продемонстрировать: кризис образования прежде всего обнаружим сейчас только как кризис практики чтения в той его (чтения) форме, которая была фундаментально закреплена в европейском каноне образовательного семиозиса. Понимание этого возможно в тот момент, когда мы расширяем эту область до более радикального утверждения: образовательное знание способно состояться только в обращенности на самое себя. В данном случае «к самое себя» относятся, разумеется, не эманация некой выражающей себя сущности индивида, а обстоятельства производства субъекта действующими условиями образования. Или, как считает французский социолог А. Турен, образовательное знание соотнобразуется с образовательной политикой субъекта, которая заключается в том, чтобы в «центр индивида помещать пустоту, а не нормы. Быть субъектом означает сталкиваться с самим собой..., однако самоотстранение, которое испытывает в этот момент субъект, должно привести в итоге к возвращению к самому себе, а не к утрате самосознания» [20, р. 125].

Это утверждение<sup>1</sup> позволяет нам избежать ловушек морализаторства (о которых настойчиво предостерегает Жан Бодрийяр) в контексте той работы, которую необходимо выполнить: создания рабочей риторики образовательного кризиса, для которой будет характерен «мягкий» отказ от универсального кода каузальности (с опорой на «ницшевское ниспровержение причинно-следственного идеализма»), дистанцирования от категориальной пары «опыт-реальность» и переход к событийному плану акаузальности, с его «лавинообразными эксцессами и сдвигами».

<sup>1</sup> Которое появляется здесь как результат реконтекстуализирующего переноса из анализа кризисных оснований философского знания у Поля де Мана: «Устанавливается важная истина: философское знание способно состояться лишь в обращенности на самое себя» [21, с. 30].

## Заключение

Вводя в настоящее изложение план событийности, авторы пытались извлечь (реконтекстуализировать) проблематику «кризиса чтения» в актуальном образовательном пространстве из устоявшихся контекстов интерпретации «социальной генеалогии» естественного хода вещей и сменяемости обстоятельств (внешних и внутренних) из-под власти той самой интерпретативной стратегии, которая в режиме социопсихологической усталости апеллирует к симптоматике адаптивной смены поколений (частично вписывая его фрагменты в риторику «кризиса идентичности»). Одним из самых важных вопросов в этот момент становится вопрос о том, каким дискурсивно-аналитическим действием подобная реконтекстуализация производится?

С той точки зрения, которую мы разделяем, ключевым в порядке дискурсивно-аналитических действий оказывается реконтекстуализация, трансгрессия точки отсчета за пределы привычно сложившихся предметных отношений. Причем это перенесение соотнобразуется не столько со сменой теоретической перспективы (оптической операцией), как может показаться на первый взгляд, сколько с онтологическим преобразованием, подобно феноменологическому повороту Э. Гуссерля. В трансгрессии, собственно, и состоит смысл и назначение философской работы в той мере, какой оно разделяет цели и ценности критического образования, «трансформирующего привычные ориентиры, делающего их более инклюзивными, различающими, рефлексивными, открытыми и эмоционально подготовленными к изменениям» [23, р. 22]. В этом плане реконтекстуализация соотнобразуется с ресимволизацией, перемещающей субъекта в пространство иного мира, за пределы опытных констатаций.

Интересующая авторов трансформация, сколь парадоксальным бы это не показалось, невозможна только с опорой на собственные ресурсы субъекта (и в этом наша позиция отлична от версии центрированного на субъекте конструктивизма Дж. Мезирова, ссылая на который была произведена выше). В образовательном проекте, контуры которого частично намечаются в этом тексте, речь идет о такой трансформации и такой форме критической рефлексии, которые осуществляются по мере экспликации транссубъектных обстоятельств, существенных для конституции образовательных позиций ее участников.

В числе таких важнейших обстоятельств - практика образовательного чтения в ее событийном измерении. В моменте настоящего эта практика может обнаружить источник своего развития только в режиме педагогически инспирированного кризиса (возникающего посредством различающегося столкновения равнопотенциальных, но гетерогенных объектов), поскольку именно действие кризиса выводит пока еще анонимные силы изменения к рубежу создания как самих обстоятельств, так и логики их взаимодействий. Когда момент настоящего сближается с моментом столкновения, возникает специфическое напряжение в поле эпистемологической регуляции знания, с потенциалом которого и можно связывать проект создания искомой образовательной трансформации: событийного взаимодействия и ротации форм.

В образовательном проекте Просвещения «судьба» чтения имплативно связана с «судьбой» письма, в среде которого знание обретает волю к движению и расширению. Именно эта фундаментальная связь проходит сейчас испытание реальностью, порождаемой динамикой актуальной культуры. В этой ситуации статус образования как несомненного блага теряет свою очевидность. Как пишет известный польский социолог З. Кветиньский: «В ситуации быстрых перемен педагогика и образование могут стать препятствием развития, условием его заморозки, “устройствами”, которые сохраняют и воспроизводят прежние состояния вещей в сознании молодежи» [24, с. 10]. Не исключено, что к числу такого рода блокад развития может быть отнесена и эдукативная практика исчисления «от человека». И поскольку в работе «чтения-письма» европейское Просвещение устанавливает истину субъекта как универсальной формы своего образовательного проекта, кризис базовых образовательных практик современности действует как имманентный отклик на стремительную трансубъективацию позиций всех участников образовательных взаимодействий. Вызов, уклониться от которого больше нет никакой возможности.



#### Литература

1. Томас У. А. Неприспособленная девушка // *Личность. Культура. Общество*. – 2009. – Т. XI, вып. 3 (№ 50). – С. 61–78.
2. Гумбрехт Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение. – М.: Новое литературное об-

зрение, 2006. – 184 с.

3. Ваттимо Дж. Эпоха интерпретации // *Логос*. – 2008. – № 4 (67). – С. 120–128.
4. Szkudliarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. – Kraków: Impuls, 2009. – 151 s.
5. Герген, К. Дж. Социальная конструкция в контексте. – Х.: Гуманитарный Центр, 2016. – 328 с.
6. Ключ-Станьска Д. Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически и практике. – М.: Национальное образование, 2022. – 320 с.
7. Бокова И. Вводная статья // *Курьер ЮНЕСКО*. – 2017. – № 3. – URL: <https://ru.unesco.org/courier/aprel-iyun-2017-g/vvodnaya-statya-iriny-bokovoy> (дата обращения: 09.08.2019).
8. Мирзоев Н. Как смотреть на мир. – М.: Ад Маргинем Пресс, Музей современного искусства «Гараж», 2019. – 344 с.
9. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб.: А-сэд, 1994. – 408 с.
10. Бодрийяр Ж. Пароли. От фрагмента к фрагменту. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 199 с.
11. Бодрийяр Ж. Фатальные стратегии. – М.: РИПОЛ классик, 2017. – 288 с.
12. Ranciere J. S'il y a de l'irrepresentable // *Le Genre humain*. – 2001. – Vol. 1, № 36. – P. 81–102.
13. Бадью А. Святой Павел. Обоснование универсализма. – М.: Университетская книга, 1999. – 66 с.
14. Аполлониио К. Секреты Достоевского: чтение против течения. – СПб.: Academic Studies Press / БиблиоРосси-ка, 2020. – 320 с.
15. Мак-Люэн, М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. – Киев: Ника-Центр, 2003. – 432 с.
16. Гудова М. Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: дис. ... д-ра культурологии. – Екатеринбург, 2015. – 329 с.
17. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // *Соч.*: в 6 т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 350–588.
18. Полонников А. А., Корчалова Н. Д., Король Д. Ю. Образовательная практика чтения (на материале изучения творчества Ф.М. Достоевского в средней общеобразовательной школе) // *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. – 2022. – № 64. – С. 110–126.
19. Ман де П. Слепота и прозрение. – СПб.: Гуманитарная академия, 2002. – 256 с.
20. Touraine A., Khosrokhavar F. La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet. – Paris: Fayard, 2000. – 316 p.
21. Ман де П. Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 368 с.
22. Дьяков А. В. Жиль Делез. Философия различия. – СПб.: Алетейя, 2012. – 504 с.
23. Mezirow J., Taylor E.W. Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education. – San Francisco: Jossey Bass, 2009. – 317 p.
24. Kwieciński Z. Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty. – Kraków: Impuls, 2012. – 426 s.