

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет

ДИСКУРС УНИВЕРСИТЕТА – 2015
ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ

Материалы

IV Международной научно-практической
интернет-конференции
22–23 октября 2015 года

Минск
2015

УДК 378(06)
А 437

Рекомендовано

Научно-методическим советом Центра проблем развития образования
Главного управления учебной и научно-методической работы БГУ
(протокол № 7 от 30 ноября 2015 года)

Редакционная коллегия:

А. А. Полонников – председатель; Д. Ю. Король – отв. редактор;
О. Н. Калачикова; Ж. В. Волкова; Н. Д. Корчалова; И. Е. Осипчик

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, Л.А. Пергаменщик
кандидат педагогических наук Е.Ф. Карпиевич

Дискурс университета – 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий : материалы I V Международной научно-практической интернет-конференции, Минск, 22–23 октября 2015 г. / БГУ ; редкол.: Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – 167 с.

В материалах Международной научно-практической интернет-конференции обсуждаются вопросы генеза, экспертизы, изучения и научно-методической поддержки образовательных инноваций. Контекст этих изменений связан с визуализацией современной культуры, возникновением новых гуманитарных феноменов и проблем в пространстве современного образования.

Содержание материалов предназначено для использования исследователями высшего образования, преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами вузов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ».....	5
Полонников А. А.	
РАЗДЕЛ 1 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ДИСКУРСИВНОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ.....	13
ВИЗУАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	13
Полонников А. А.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА.....	32
В ФИЛОСОФИИ: РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	32
Петрова Г. И.	
МИКРОТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	37
Полонников А. А., Король Д. Ю. Калачикова О. Н., Волкова Ж. В., Солоненко А. В.	
УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: АНАЛИЗ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	61
Третьякова Т. Е.	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО КУЛЬТИВИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ КУЛЬТУРЫ И ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ	74
Нечитайло И. С.	
ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ГрГУ)	86
Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д.	
РАЗДЕЛ 2 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ.....	101
СВЯЗЬ БАЛЛОВ, НАБРАННЫХ АБИТУРИЕНТАМИ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, И ИХ УСПЕВАЕМОСТИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ.....	101
Абламейко С. В., Хухлындина Л. М., Самохвал В. В., Шибут А. С., Барченко А. В.	
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ «МЕСТ ЛИЧНОГО ПРИСУТСТВИЯ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	112
Сорокова Л. А.	
ЯЗЫК НАПИСАНИЯ И ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	127
Колышко А. М.	
ИСТОРИЯ ОДНОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ, или Про то, как магистранты сами для себя психологическое образование разрабатывали	134
Краснова Т. И.	

**ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ
УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ИСТОРИИ..... 158**

Зыкова С. Н.

**СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ 163**

Кочергин В. Я.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ»

А. А. Полонников

*Заниматься критической педагогикой —
это конституировать проблемы со смыслом,
и создавать концепты, заставляющие
нас двигаться к пониманию и решению проблем.*

Изменения в образовании в перспективе развиваемого настоящим сборником подхода неразрывно связаны с коммуникацией и языковыми трансформациями, в том числе, а, может быть, в первую очередь, с реорганизацией дискурса (само)описания образования. Под дискурсом здесь понимается набор речевых действий и движений, форм высказываний, правил их производства и изменения, подчиненных определенному образовательному режиму. Порядок образования выражает себя в дискурсе, однако и дискурсивные модификации способны влиять на структуру образовательных отношений. В любом случае идентичность образования возникает и изменяется в циклах дискурсивного воспроизводства, регулируемого не столько категориальной семантикой, сколько прагматикой пропозициональных правил. Стабилизация дискурса и, соответственно, практики образования обеспечивается конвенцией участников образовательных отношений. Эта конвенция обычно является не столько публичным соглашением, сколько практической координацией, взаимным приспособлением взаимодействующих речевых актов. Господствующая речевая тенденция образует основное условие реализации коммуникативной власти. Она проявляется в том, что дискурс образования предписывает его участникам определенные статусы, поведенческие стили, формы сознания и самосознания, экспрессивные диапазоны, спектр действий, реализуемых коммуникантами на самих себе.

Дискурсивная регуляция соотносится не только с коммуникативной грамматикой, но и с учреждением объектов предпочтительных высказываний, определением их тем и рем. Эти объекты являют собой самую динамическую часть педагогического дискурса. В последние годы у нас в стране, по всей видимости, наибольшую популярность приобрели такие словоформы, как «личность», «компетентность», «профессионализм», «непре-

рывное образование», «качество образования», «образовательные кластеры» и пр. При их посредническом участии функционирует взаимопонимание образовательных субъектов, легализуются производные от него суждения и действия, конституируются педагогические цели и показатели образовательной эффективности, функционируют системы слежения и академического контроля. Нет необходимости доказывать, что эти, а также прошлые и будущие категории педагогического языка по большей части понятиями не являются, а реализуются, скорее, в качестве пустых форм, наполняющихся и опустошающихся по мере образовательной сообразности и политической конъюнктуры. Интересно здесь то, что именно со сменой содержания словоформ педагогические акторы чаще всего связывают образовательные изменения. Так, например, замена привычных «знаний, умений и навыков» непривычными «компетенциями» выразилось в заметном оживлении значительной части педагогического корпуса, оформлении движения сторонников «компетентностного подхода».

Содержательные «инновации», судя по всему, являются одним из наиболее совершенных механизмов производства иллюзий, ресурсом маневрирования системы, способом сохранения и воспроизводства педагогической формы, выступающей действительным предметом образовательной эстафеты¹. На способность системы образования имитировать изменения указал в свое время Билл Ридингс. Критика студентами французского университета в 1968 году за его элитарность и отрыв от практического участия в жизни привела к тому, что им стали читать курсы по маркетингу [6, 183]. Университетская бюрократия переработала ресурс студенческого сопротивления в своих интересах, приумножив свою власть и укрепив формат собственных привычных действий.

Форма образования, то, что практически неизменно воспроизводится, опирается на два конститутивных условия: пространственно-временной дизайн (хронотоп) и типизацию. *В первом отношении* она использует такие средства, как специфическую организацию места и времени (ограниченное пространство — условие педагогического контроля, дискретное время — способ квантификации и нормирования образовательного процесса); педагогический авторитет, фактор анимации семиозиса; футурологический детерминизм — коннектор педагогического обещания и учебной мотивации. Корреляция этих и некоторых других формальных элементов

¹ Здесь как нельзя уместным оказывается замечание Г. М. Маклюэна о том, что ««содержание» средства коммуникации подобно сочному куску мяса, который приносит с собою вор, чтобы усыпить бдительность сторожевого пса нашего разума» [5, 22].

носит процедурный характер, выражаясь в образовательном ритуале. Этот ритуал и образует *второе отношение* — типизированное единство поведенческого геноза, формируемое посредством повторения и кристаллизации взаимодействий образовательных субъектов. Образовательный субъект, с этой точки зрения, и есть основной продукт ритуала образования.

Образовательные субъекты — студенты, преподаватели, персонал управленческого и научно-методического сопровождения — представители общества, наиболее заинтересованные в сохранении педагогического дискурса. Утрата образованием формы чревата потерей этими субъектами образовательной идентичности, а значит социокультурного статуса. Но не менее заинтересованы в консервации образовательных форм и гуманитарные ученые, для которых относительно устойчивый режим функционирования и предсказуемого изменения образования не только источник профессиональных смыслов, но и часто буквально — существования. Исследовательская идеология², которой часто руководствуются науки об образовании, нацеливает их на обобщение имеющего быть педагогического опыта, внимание скорее к сущему, чем должному. Эта идеологическая перспектива определяет место педагогического знания как консерватора устойчивейшей образовательной практики и приоритетность стабилизирующей функции связанного с ней дискурса³. В нем парадоксально соединяется инновационные декларации и традиционные педагогические ритуалы.

Из сказанного следует, что одним из условий образовательных изменений выступает модификация гуманитарного знания, связанного с практикой образования. Понятно, что здесь речь должна идти об изменении не только исследовательских конститутивов, но способа подключения этого типа знания к практикам описания и самоописания образования. Научно-гуманитарный дискурс должен стать трансформационным. Исследованию языка (само)описания образования и анализу условий его трансформации посвящена большая часть включенных в настоящий сборник текстов. То есть представленное на страницах сборника педагогическое знание солидаризуется с тем направлением исследований, которое определяет свой

² Идеологию вслед за Х. Уайтом мы трактуем как «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [8, 42].

³ В социологии образования Б. Бернштейна эта функция принадлежит ремонтникам. «К ним относятся институты и агенты, в задачи которых входят диагностика, предотвращение, восстановление и выявление того, что рассматривается как сбой в телесных отправлениях, в сознании или социальных отношениях» [2, 174].

предмет в терминах «символического логоса образования, педагогики дискурса, языка и письма» [10, 214].

Но эта солидарность, однако, имеет и свою особенность. Она связана прежде всего с характером утверждаемого лингвистического отношения, базирующегося, как уже было сказано в начале изложения, на преобразующей дискурс образования функции языка, на интересе не к репрезентативному, но к креативному его аспекту. Речь идет о поэтическом измерении дискурсивных обстоятельств, описание которых мы заимствуем в социальном конструкционизме К. Джерджена (Gergen). Согласно его исследованиям поэтизм языка может быть выражен несколькими тезисами.

- Поэтическая установка нарушает рутинный порядок. Знак (слово, образ, жест) внедряется в текущую последовательность повседневных значений, срывает с них покров повседневности и открывает перед участниками незамеченные ранее измерения понимания, суждения и действия.
- Поэтическая установка поддерживает креативное воображение и фантазию, создающие новые области значений, желаний, иначе, чем принято, позиционируя настоящее.
- Поэтическая установка служит эстетическому единству, вызывая у участников образовательного взаимодействия чувство возвышенности, симметрии, гармонии и внутреннего ритма [4, 222].

Таким образом, три характеристики поэтического отношения, выделенные Джердженом, — каталитическое, имагинативное и эстетическое — в полной мере могут выступать главной отличительной чертой трансформирующего и трансформирующегося исследовательского дискурса.

Поэтическое использование языка гуманитарным познанием создает специфическую связь с реальностью образования, стимулируя в последней структурную динамику. Речь идет о том, что преобразованный дискурс исследования, встречаясь с дискурсивными конструкциями образования, провоцирует в них нестабильность, обнажает и усиливает скрываемую парадоксальность, реструктурирует сложившиеся связи и отношения, взывая к новому порядку образовательной организации. С этой точки зрения, гуманитарное познание реализует себя прежде всего как критическое исследование деконструктивной направленности.

Последнее обусловлено тем, что типизация правил образовательной коммуникации означает фиксацию устоев образования, что на практике выглядит как нарастание в нем бюрократических тенденций. Образовательные предметы: вещи и свойства, люди и институты, став элементами

бесконечного обращения, приобретают реифицированное выражение, воспринимаются не как продукты деятельности людей, а как природные или даже сверхчеловеческие объекты.

В случае же поэтического использования языка образование конституируется прежде всего в форме человеческих (взаимо)действий и вне их не существует. Эти действия могут быть не в полной мере осознанными, но именно в них воплощена не только искусственная природа образования, но и его особый онтологический статус. Образование существует в той мере, в какой длится активность его участников. Однако это должна быть не любая активность и не любое взаимодействие.

Попробуем в этом месте изложения ввести значимое для производства образовательных изменений, равно как и для трансформации гуманитарного знания, понятие «образовательное событие». Оно, выступая как теоретическая конструкция, способно, как нам кажется, несмотря на его многоплановость, некоторым образом прояснить тот тип взаимодействия, на который намекалось выше, и который востребован и складывающейся культурной ситуацией и состоянием современного образования. В этой части нашего вступления мы воспользуемся анализом категории «событие», разработанным в американской микроэтнографии Д. Блумом (Bloome).

Отметим для начала, что событие в этом подходе определяется как ограниченная серия действий и реакций людей, реагирующих друг на друга в ситуации лицом к лицу [9, 6]. Особенностью этого взаимодействия является то, что в ходе него люди получают возможность создания новых историй, новых социальных отношений или новых социальных идентичностей. Это обстоятельство позволяет концептуализировать событие прежде всего «как пространство, где люди согласованно создают позитивные смыслы и значения» [там же, 5]. То есть «событие» акцентирует динамический и творческий аспект того, что люди продуцируют во взаимодействии друг с другом, в особенности того, что касается преобразования социальных и культурных, а в нашем случае образовательных, практик.

В событии, согласно Блуму, действия и высказывания участников представляют основную единицу анализа. Взаимодействуя, они первоначально используют интерактивные шаблоны, реагируя на предшествующие, актуальные действия и антиципируя их последствия. Причем не только будущие действия других, но и свои собственные. «Недеяние» также может быть типом реакции.

Взаимодействия не обязательно имеют линейный характер, часто они разворачиваются одновременно, учитывая не только характер активности других участников, но и состояние ситуации в целом. Однако смысл и значение события определяется не изолированными психологическими состояниями людей, а наблюдаемым характером их коммуникации. С этой точки зрения, считает Блум, «не может быть речи о различении таких организованностей как смысл, значение, действие» [9, 7].

Это не означает, конечно, что участники события не размышляют о смысле и значении действий, но, скорее, такое мышление и восприятие являются его частью. Смысл или акт не может быть определен за пределами текущего события. «Значение не является стабильным, даже если его выражение в высказывании контекстуализовано» [там же, 8].

Что же делает событие образовательным?

С нашей точки зрения, изменение режима функционирования образования — захваченность образования событийностью. Если педагогическая традиция соотносится с дескрипциями процессуальности и континуальности, их темпоральной преемственности и внеситуативной результативности, закономерности и автоматичности образовательных феноменов, то событийное образование предполагает (само)описание в терминах сингулярности, случайности, дискретности, разрыва самоидентичности и непрямой зависимости от рациональных усилий участвующих в образовательном событии индивидов. То есть «образовательное событие» реализуется как объемлющее отношение, не сводимое к субъективной атрибуции или интеракции участников, но определяющее их присутствие в образовании и режим функционирования в целом. Это значит, что событие как категория имеет не столько познавательный, сколько бытийный статус. В этом качестве событие выступает как условие, «предшествующее субъекту» [1, 10]. В познавательном плане эта категория реализуется как специфическое обобщение, «чистая возможность бытия-множества» [там же, 4]. На создаваемой эпистемологической карте «событие» и «ситуация» практически неразличимы, составляя скорее семейное сходство, чем категориальную пару. Из этого следует, с одной стороны, что нет события вообще, «оно всегда существует относительно ситуации, где “учитывается” происходящее» [7, 291]. С другой стороны, событийное отношение требует некоторой дистанции его участников, вне которой оно теряет свой образовательный статус, теряясь в самотождественном потоке явлений.

Разумеется, что образование может реализовываться и не в событийном формате, как оно, собственно, чаще всего и происходит, однако, явля-

ется ли оно в этом повседневном качестве образованием по существу? Если, конечно, это существо связывать с изменением, меняющим порядок человеческой жизни. Событие образования — это то, что нарушает порядок во имя новых возможностей.

Образовательное событие парадоксально, парадоксально в том смысле, что его продуценты оказываются захваченными создаваемыми с их участием процессами и состояниями, а это ведет к разрыву их самоидентичности, изменению качества присутствия в образовательной ситуации. В поэтической версии образование априорно не существует, но возникает в качестве ситуационного и системного эффекта дискурсивных изменений. Реализуясь в событийном режиме, образование «предоставляет его участникам шанс создания новых смыслов, новых социальных отношений и нового будущего» [8, xvi]. Это значит, как это ни странно звучит, что образование в обсуждаемом здесь смысле может быть и не связанным прямо с институтом образования. Также, как в описаниях Х. Ортеги-и-Гассета, церковь в XV века оказывается неспособной удержать в своих стенах веру, образование в несобытийном залоге выглядит местом опустошенного ритуала. Как пишет по близкому поводу Ж. Бодрийяр, оно сегодня становится «местом безнадежной инициации, приобщения к пустой форме ценности, и тот, кто находится в нем на протяжении нескольких лет, знаком с этим странным процессом, с настоящей безнадежностью “нетруда” и “незнания”» [3, 12].

Изменение инновационного типа, как предполагали организаторы конференции, во многом соотнобразует с феноменом «визуального события», трактуемого, перефразируя Н. Мирзоева (Mirzoeff), как подвижный и нефиксируемый процесс между изображением и зрителем, опосредованный визуальными технологиями. Визуальное образовательное событие рождает не только новый порядок взаимодействия образовательных субъектов, но и характер их связи с собственной коммуникативной позицией и (шире) практику себя.

Представленные в настоящем сборнике тексты не ставили перед собой задачи окончательной разработки концепции образовательного события. Это не значит, конечно, что у них отсутствовала чувствительность к событийному языку и оформляемому в нем опыту образования. Скорее текстуальное движение носило пробный, экспериментальный (по определению) характер. Речь идет о презумпции действия перед осмыслением, «метода тыка» перед теоретическим моделированием, открытости в целом перед завершенностью. С этой точки зрения, обращение к «образователь-

ному событию» как условию, потенцирующему образовательные инновации и инновационные образовательные исследования, также носит поисковый характер, преследующий цель скорее поставить вопросы, чем ответить на них. Однако лучшим исходом для опубликованных в книге «Дискурс университета 2015. Конструирование образовательного события» работ было бы появление вопросов и образовательных инициатив у их читателей.

Список использованных источников

1. Бадью, А. Святой Павел. Обоснование универсализма / А. Бадью ; пер. с фр. О. Голова. – М. : Университетская книга, 1999. – 66 с.
2. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн ; пер. с англ. И. В. Борисовой. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
3. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. А. Качалова. – М. : ПОСТУМ, 2015. – 240 с.
4. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2003. – 232 с.
5. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн ; пер. англ. В. Н. Николаева. – М. ; Жуковский : Канон-Пресс-Ц ; Кучково поле, 2003. – 464 с.
6. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2009. – 248 с.
7. Стенгерс, И. События и истории познания / И. Стенгерс ; пер. с фр. В. В. Шуликовской // Человек перед лицом неопределенности / И. Р. Пригожин (ред.). – М. ; Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2003. – С. 287–301.
8. Уайт, Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт ; пер. с англ. Е. Г. Трубиной, В. В. Харитонова. – Екатеринбург : УралГУ, 2002. – 528 с.
9. Bloome, D. Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events – A Microethnographic Perspective / D. Bloome [et al.]. – London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, New Jersey, 2005. – 263 p.
10. Schulz, P. Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji. Tom III / P. Schulz. – Toruń, 2009. – 225 p.