

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Теоретические вопросы образования

**Хрестоматия
Часть 3
КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА**

**МИНСК
БГУ
2016**

УДК 378

Составители :
А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова

Научный редактор Н. Д. Корчалова
Вступительная статья и перевод с польского
А. А. Полонникова

Рецензенты :
кафедра общей и социальной психологии УО «Гродненский
государственный университет имени Янки Купалы»
(зав. кафедрой кандидат
психологических наук *A. M. Колышко*);
доктор психологических наук *Я. Л. Коломинский*

**Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] :
хрестоматия. Ч. 3. Критическая педагогика / сост. : А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2016.**
ISBN 978-985-566-331-8.

Издание продолжает серию публикаций переводов известных исследователей в области образования. В третьей части представлены работы польских ученых, чьи усилия направлены на решение широкого круга вопросов эдукологии.

УДК 378

ISBN 978-985-566-331-8

© БГУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

От составителей.....	4
Образовательный семиозис (от переводчика)	
<i>Александр Полонников.....</i>	6
Культура, идентичность и образование: мерцание значений	
<i>Мелосик Збышко, Шкудлярек Томаш</i>	15
Индивид и общество в современном медиальном пейзаже: к теории интермедиального образования	
<i>Шкудлярек Томаш</i>	159
Проблемы современной аудиовизуальной культуры. Медиа в контексте образования	
<i>Шперналовски Томаш</i>	238
Педагогика постмодерна: рамки дискурса	
<i>Шкудлярек Томаш</i>	279
Критический анализ дискурса: теоретико-методологическая рефлексия	
<i>Яблоньска Барбара</i>	313
Становление преподавателя. Интеракционистско-символический анализ	
<i>Лукаш Мартиняк</i>	333
Нarrатив в школе	
<i>Клус-Станьска Дорота</i>	392
Концепция нарративной идентичности: от истории жизни до диалогического «я»	
<i>Стемплевска-Жакович Катажина.....</i>	438

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СЕМИОЗИС (ОТ ПЕРЕВОДЧИКА)

Полонников Александр

Гуманитарная миссия образования во многом определяется его посреднической функцией, положением между индивидом и культурой, занимая которое образование не только производит селекцию всегда качественно и количественно избыточного культурного материала, но и обеспечивает его бесперебойную трансляцию вступающим в жизнь поколениям. Отобранный и структурированный определенным образом материал составляет то, что принято называть «содержанием образования». Контент последнего часто аранжирован методически, включая в себя также способ передачи, который должен соответствовать характеру предназначенных к трансмиссии культурных значений. Содержательно-методическое единство находит свое выражение в конструкции учебных ситуаций, где, собственно, и происходит присвоение значимого культурного опыта и правил его применения.

Главной особенностью учебных ситуаций является, во-первых, их миметический характер, связанный с тем, что образовательные значения функционируют как модели жизненных реалий, но не сами реалии, а во-вторых, трансграничность моделируемых условий, покоящаяся на вере в то, что предложенные к усвоению знания применимы к более широкому классу жизненных ситуаций, чем те, которые создаются в образовательных обстоятельствах. Несоответствие продуктов образования и общественных ожиданий вызывает критику педагогических систем, что нередко ведет к их реформированию.

Работа образования была бы невозможна без наличия вложенной в нее системы мотивов, присваиваемых участникам учебного взаимодействия. Учебная мотивация, как правило, обеспечивается посредством экстраполяции в образовательные условия значений будущего. В университете это будущее чаще всего обозначается категориями профессионализма. Осуществимость такого рода проекций для функционирования образования принципиального значения не имеет. Для реализации мотивирующей функции будущего более значима конвенция участников образовательных отношений по поводу действительности этих потребностных состояний, того,

ради чего они вступают в учебное взаимодействие. Коммуникативные ставки, способные интегрировать и интендировать сообщества, Пьер Бурдье называл *illusio*. «Это влечение, libido scientifica, иллюзио, [есть] вера не только в ставки, но в саму игру. Игра должна стоить свеч и приносить радость» [8, р. 102–103]. С этой точки зрения образовательные изменения невозможны без смены социальных аттитюдов или *illusio*.

Следует заметить, что ориентация на потребностное состояние выступает важнейшим конститутивом не только позиции педагога, но и позиции учащегося. Установление отношений с будущим не исключает рационального обоснования, но в реальной учебной ситуации чаще всего реализуется посредством доверия, причем не столько ее участнику-педагогу, сколько самому образованию. Студенты, конечно, могут предполагать, что тот или иной отдельный преподаватель блефует, но допустить, что все образование симулирует свою связь с будущим, им, как правило, не по силам.

Здесь нам необходимо сделать небольшое пояснение. Оно связано с различием типов миметических ситуаций образования. Первый тип симуляции или условности, о которой мы писали выше, использует в своем устройстве идею следа (репрезентации). «Репрезентация исходит из принципа эквивалентности реального и некоторого “представляющего” это реальное знака (даже если эта эквивалентность утопическая, это фундаментальная аксиома)» [1, с. 12]. Таково, кстати, принятное в классической лингвистике понимание отношения означающего и означаемого. Между ними существует связь соответствия, согласно которой знак призван замещать (дублировать, отражать) замещаемую реальность. Критика образования часто использует идею преодоления репрезентативных несоответствий для санации учебных ситуаций. На репрезентативной базе, к слову сказать, и строится сегодня идеология обучения на моделях, например, квази-профессионального (контекстного) обучения³⁵, активно применяемая в высшей школе. Считается, что некорректное применение знаков либо маскирует, либо искажает значимые для приобретения профессии или саморазвития предметы. «Хорошее»

³⁵ Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда [2, с. 44].

образование в этом случае то, которое преодолеет искажающие реальность смещения, элиминирует «плохую» имитацию.

Другой тип симуляции отказывает знаку в репрезентативной функции. Означающее лишь симулирует присутствие означаемого, маскируя его отсутствие [1, с. 12]. Любая попытка обнаружения «того-что-есть-на-самом-деле» здесь обречена на провал. Исследователь, пытающийся обнаружить значимое для него соответствие, обнаруживает виртуальные объекты, распадающиеся при приближении поисковой оптики на бегущие строчки двоичного кода. Именно в этом направлении все чаще развивается имагинативная (проектная и инновационная) работа в культуре, апеллирующая к тому, чего нет, но должно быть. В отношении этого типа симуляции не применимы критерии эмпирической адекватности, поскольку эмпирическое существование моделей есть знаковое существование. Здесь не работают различия истинного и ложного, воображаемого и реального. В то же время и этот тип симуляции, задающий определенные рамки образовательному семиогенезу, не затрагивая существо учебных ситуаций, лишь корректирует принимаемую участниками взаимодействия условность.

Третий тип симуляции «не имеет отношения к какой бы то ни было реальности, являясь своим собственным симулякром в чистом виде» [1, с. 12]. Эта форма имитации не отсылает ни к чему, она самореферентна. И если, как заметил Ж. Бодрийяр, предшествующие формы симуляции могут скрывать от нас истину, то последний вид имитации действует как истина, скрывающая, что ее нет. Ситуация симуляции третьего типа все чаще проявляется в современном образовании. Ее симптомами выступают: потеря эквивалентности дипломов, выступающих свидетельством самих себя, опустошение учебного взаимодействия, предстающего как «говор межд теми, кто учит, и теми, кого обучают» [1, с. 204]; «педагогический инцест», которым стремятся подменить собой утраченный обмен научной деятельностью и знаниями [1]. И как пишет опять же Бодрийяр, университет 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”» [1, с. 12].

Все три формы симуляции, наслаждаясь друг на друга и интерферируя друг с другом, создают крайне сложную и противоречивую

ситуацию семиозиса образовательных ситуаций. Ее источником являются не чьи-то злонамеренные действия или дефицит рациональности участников педагогического взаимодействия. Условием возникновения этих обстоятельств выступает системный эффект действия множества анонимных сил, их прецессия³⁶,зывающая имплозию³⁷ образовательной реальности, что субъективно переживается ее участниками как ситуация бессмыслицы, абсурда. С этой точки зрения фиксируемое повсеместно падение качества и престижа образования вызывается не одним источником, например инструментальной недостаточностью педагогических работников или леностью студентов, а сообразуется с активностью превращенных форм³⁸, порывающих с внутренней и внешней локализацией инстанций действия, соединяющих виртуальное и реальное, процессуальное и дискретное, инверсирующих значения и способы их связи со знаковыми формами, что в своей совокупности создает беспрецедентную исследовательскую и практическую ситуацию в университетеобразовании.

Выявление типа обусловливания образовательных отношений, определяющих режим реализации учебных ситуаций, предполагает специфическую методологическую организацию педагогических изысканий. Эта специфика связана прежде всего с особенностями изучаемого предмета – системного отношения, эмпирические проявления которого не имеют прямого референциального выражения, что оборачивается необходимостью сложной интерпретативной работы по разглаживанию «складок»³⁹ реальности, включению выделенных

³⁶ Прецессия – термин Ж. Бодрийяра, означающий смешение порядков дискурса, эксцентричное и часто непредсказуемое смешение факто-ра власти.

³⁷ Имплозия – взрыв, направленный внутрь.

³⁸ Превращенная форма – продукт превращения внутренних отношений сложной системы, происходящего на определенном уровне и скрывающего их фактический характер и прямую взаимосвязь косвенными выражениями [5, с. 316].

³⁹ «Складка – а не точка, которая всегда представляет собой не часть, а только оконечность линии – и является единицей материи, самым малым элементом лабиринта. Поэтому части материи суть массы и агрегаты, корреляты эластичной силы сжатия. И выходит, что разгибание не является противоположностью сгибаия, но следует за складкой до следующей складки» [4, с. 12].

элементов в новые формы связей, открывающих новые возможности понимания, суждения и действия. На деле это означает, что исследователь оказывается связанным главным образом с анализом условий формирования учебных ситуаций, которые в данном случае и выступают семантическим тождеством образовательных агрегаций. То есть исследователь имеет дело с системными эффектами, не сводимыми к эмпирическим соответствиям и суммам.

Методологическая организация исследования сообразуется и с новым качеством присутствия аналитика в изучаемом им опыте. Речь идет не столько о том, чтобы, в соответствии с идеалами постнеклассической рациональности, сделать видимыми действующие «за спиной ученого»⁴⁰ и управляющие его восприятием факторы, сколько о том, чтобы обнаружить аналитическую позицию как производную от сложившихся в образовательном взаимодействии условий (связанную не с опытом или историей отношений, а с обстоятельствами текущей коммуникации), погружение в которые позволяет осуществлять работу, дифференцирующую учебную ситуацию, а значит, и обнаруживать в коммуникативных проявлениях «складки» образовательной реальности, дисперсию и динамику коммуникативной власти, направленность образовательного процесса.

В то же время позиция исследователя нетождественна изучаемой им ситуации, хотя и не внеположена ей. Задача ученого состоит не просто в том, чтобы наблюдать текущее состояние образовательных отношений, а в реализации проявляющего ситуацию присутствия. Последнее связано с автоматизмами образования, устойчивыми формами его воспроизведения и типизирующими восприятие наблюдателя эффектами. Образование как системный объект не является эмпирическим феноменом. Чтобы сделать его видимым, необходимо действовать таким образом, чтобы побудить привычное течение образовательной жизни к проявлению, активной манифестации своих порядков, объективации конституирующих учебные ситуации условий. В образовательное функционирование сле-

⁴⁰ С развивающей здесь точки зрения не существует чистого сознания ученого, поскольку исследователь входит в научный процесс с определенным багажом. Его мысли и преконцептуализации становятся интеллектуальным фоном производимых категоризаций, тайным знанием, скрытыми основаниями, которые не удается сгладить и которые часто оперируют в ходе исследования «за нашей спиной» [9, p. 85].

дует внести некий дефект, затруднение, блокирующее автоматизм педагогического воспроизведения, производящее его торможение и возмущение. Внимание (и действия) исследователя в этом случае сосредотачивается не на участниках учебной коммуникации, их психологических или физиологических состояниях, а на динамике условий взаимодействия, целостных состояний образовательных ситуаций. Последние «живут» в образовании, в способах обращения речи и молчания, письма и чтения, поведенческих актах и формах социальной идентификации, хотя и приобретают смысл только в ситуационном контексте, который формируется не без их участия.

В той мере, в какой в образовательном взаимодействии посредством исследовательской интервенции обнаруживают себя моменты стабильности, напряжения, коммуникативной конфликтности, исследовательская позиция приобретает свое содержательное наполнение и поисковую определенность. С этой точки зрения, жесткая целевая установка классической науки, в том числе и требование наличия структурированного методологического каркаса, вступает в противоречие с задачами изучения системных отношений образования,зывающим к открытой исследовательской позиции, способной к самодеструкции по мере достижения возникших в изменчивом (и изменяемом) взаимодействии целей. Цель не предшествует исследованию, а выступает как его преходящий и изменяющийся момент. Сложность образовательной реальности может провоцировать одновременное появление и нескольких исследовательских целей, и даже целевой конфликт, критерии разрешения которого формируются в ходе оценки аналитиком образовательных перспектив.

Реализация отмеченных методологических условий обращает исследователя к поиску средств объективации системных эффектов, возникающих в образовательном взаимодействии. Общая логика их поиска в рассматриваемом случае опирается на известное теоретическое положение, согласно которому образовательное функционирование всегда семиотически опосредовано. В историческом плане исследователи выделяют три формы такого рода опосредования: устная речь, письменный (печатный) текст и визуальное сообщение⁴¹, каждая из которых стремится к абсолютному

⁴¹ Развивая идеи Г. М. Маклюэна о семиотическом опосредовании отношений индивида и мира, польский социолог культуры Т. Шкудлярек использует, например, следующую различающую терминологию: оральные посредники, текстуальные и визуальные [11, с. 76].

медиаторному статусу. В этом самоутверждении они соперничают с соседствующими символическими формами за территориальное господство, используя для этого ресурс диффамации оппонента. Так, например, по наблюдениям польского социолога Т. Шкудляре-ка, текстоцентрированная культура, доминировавшая долгое время в образовании, сегодня, защищая свой порядок, представляет современный визуализированный медиамир «в виде истории деградации человека, угрозы индивидуализации и стремления к свободе» [11, с. 75]. Смену культурных посредников можно трактовать как культурную инновацию. Швейцарский исследователь Л. Геллер, вслед за У. Митчеллом, говорит о ней как об «изобразительном повороте» (*"pictorial turn"*), в ходе которого «грамматологическая модель культуры (где основа – письмо) сменилась «моделью, где первичную роль играют визуальность и ее коды» [3, с. 51]. Сущность изобразительного поворота акцентирует бельгийский культуролог А.-И. Лазер. Происходящие культурные изменения стремятся «разорвать порочный круг вековой литературно-философской традиции, прикрепленной к саморепрезентации, ... фотография, кино и медиа могут стать новой сферой самофигурации, объединения расходящихся образов себя». Исследователь говорит о новой «герменевтике кадра, которая, скорее всего, заменит логоцентрическое господство литературы с одновременным признанием интермедиальной напряженности» [10].

Наличие этих и некоторых других «сильных» утверждений относительно иконического поворота в культуре позволяет предположить существование некоего его автоматизма, обладающего тотальным действием и своего рода вездесущностью, способностью самим своим прикосновением изменять сущность затронутых предметов. С этой точки зрения и утверждение в образовании иконических форм может происходить как бы естественным образом,несомым новыми техническими устройствами и связанным с ними программным обеспечением. История образования для такого рода надежд дает не так уж много оснований. Утверждение современного статуса печатной книги (кодекса) заняло, после открытия И. Гутенберга, несколько столетий. «Революция в чтении», связанная с интеграцией книжной культуры во все сферы общественной жизни, датируется историком культуры Р. Шартье лишь XVIII веком [6, с. 31]. Успех происходящей сегодня иконической революции во многом обусловлен теми практиками образа, которые реализует современный университет.

Таким образом, вопрос о ситуации в образовании в целом и университетском в частности становится центральным для ее гуманистической рецепции. В представленных в хрестоматии текстах, представляющих современную педагогическую мысль Польши, ситуации и производятся, и существенно разнятся. Это, однако, не мешает нам объединить все эти работы как действующие в едином ключе. Речь идет о разработке польскими учеными малоизвестной у нас в Беларуси так называемой «критической педагогики», которая, хочется думать, давно прошла стадию становления и плодотворно действует в отношении обновления польского образования.

Основным предметом исследований критических педагогов⁴², таких как Г. Жиру (H. Girou), П. Макларен (P.L. McLaren), И. Иллич (I. Illich), С. Ароновиц (S. Aronowitz) и др., выступают не столько проблемы в современном образовании, сколько само образование, подлежащее как ключевая проблема современности. Т. Шкудлярек, представленный в настоящей хрестоматии многими работами, замечает, что стратегия критической педагогики в современной Польше определяется «идентификацией такого рода проблем, их языковой артикуляцией и анализом, созданием гипотез их разрешения и пробами верификации в практике» [12, с. 483]. Вопрос о становлении и развитии критической педагогики в Беларуси мы оставляем открытым.

От себя еще добавим, что образовательные изменения не являются фигурой провозглашения критических педагогов, а буквально реализуются ими. Буквально в этом случае не метафора и не двусмысленное определение. Буквальностью здесь кодируется особое отношение с языком и текстом, создаваемое критическими сочинениями. В данном плане критические педагоги следуют за известным указанием американского философа Р. Рорти, согласно которому прогресс гуманитарного знания связан прежде всего с изменениями дискурса, разработкой и внедрением «полезных метафор» [7, с. 30]. Произведения критических педагогов буквально «взрывают» устойчивый образовательный тезаурус, подвещивают привычку чтения, вызывают к жизни новые понимания, суждения и связанные с ними действия. Но это одновременно означает и большие сложности в чтении этих работ, требующих от читателя

⁴² Иногда в печати критическая педагогика выступает под именами «радикальная педагогика» и «антипедагогика».

значительного усилия. Образовательный акт (усилие) оказывается встроенным в порядок взаимодействия читателя и текста, открывая ему возможность быть другим, несовпадающим с собой прежним.

Но не в этом ли и заключается главный смысл современного образования?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция / пер. с фр. А. Качалова. М. : ПОСТУМ, 2015.
2. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–49.
3. *Геллер Л.* Экфрасис, или Обнажение приема. Несколько вопросов и тезис // «Невыразимое выражаемое»: экфрасис и проблемы презентации визуального в художественном тексте: сб. ст. / сост. и науч. ред. Д. В. Токарева. М. : Новое литературное обозрение, 2013. С. 44–60.
4. *Делез Ж.* Складка. Лейбниц и барокко / пер. с фр. Б. М. Скуратова. М. : Логос, 1997.
5. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию... / сост. и предисл. Ю. П. Сенокосова. М. : Прогресс, 1990.
6. *Шартье Р.* Письменная культура и общество / пер. с фр. и послесл. И. К. Страф. М. : Новое издательство, 2006.
7. *Рорти Р.* Случайность, ирония и солидарность / пер. с англ. И. В. Хестановой, Р. З. Хестанова. М. : Русское феноменологическое общество, 1996.
8. *Bourdieu P.* Autonomie et droit d'entrée // Science de la science et reflexivité. Paris : Raison d'agir, 2001. P. 91–109.
9. *Clarke A.* Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn. Thousand Oaks : Sage, 2005.
10. *Lazar A.-I.* The Autobiography Between Text and Image. Doctoral Thesis [Electronic resource]. Mode of access: https://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&cad=rja&uact=8&ved=0CDgQFjAM&url=http%3A%2F%2F193.231.20.119%2Fdoctorat%2Fteza%2Ffisier%2F1135&ei=FgPBVNGpHtjbau_AgogC&usg=AFQjCNG3q-6XBGqphbJiEX7j8q6D0nXU3oQ&sig2=pwhWxhIx5BbbMNjNdzMdgA&bvm=bv.83829542,d.d2s/
11. *Szkudlarek T.* Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków : Impuls, 2009.
12. *Szkudlarek T.* Po co nam dziś pedagogika krytyczna? // Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej / H. A. Girou, L. Witkowski. Kraków : Impuls, 2010. S. 479–487.