

Министерство образования Республики Беларусь  
Белорусский государственный университет  
Главное управление образовательной деятельности  
Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка

Научно-методическое обеспечение магистерской подготовки  
инновационно-образовательного типа

Материалы Международного научно-практического  
дистанционного семинара  
14–15 мая 2019 г., Минск, Беларусь

Минск, 2020

УДК 378.046.4.09(06)  
Н 346

Решение о депонировании вынес:  
Научно-методический совет БГУ  
Протокол № 3 от 03.01.2020

Редакционная коллегия:  
канд. психологических наук, доцент *А. А. Полонников,*  
*Н. Д. Корчалова*

Рецензенты:  
кандидат психологических наук, доцент *М. Ф. Бакунович;*  
кандидат психологических наук, доцент *Т. И. Синица*

Научно-методическое обеспечение магистерской подготовки инновационно-образовательного типа : материалы Международного научно-практического дистанционного семинара, 14–15 мая 2019 г., Минск, Беларусь / БГУ, Главное управление образовательной деятельности, БГПУ им. М. Танка ; [редкол.: А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова]. – Минск : БГУ, 2020. – 98 с. – Библиогр. в тексте.

В сборнике представлены результаты концептуальной и прикладной проработки проблематики научно-методического обеспечения магистерской подготовки, выступающей условием инновационного развития университетского образования. Один из акцентов в настоящем издании сделан на практики чтения, которые подвергнуты историческому, теоретическому, методическому анализу и экспериментальному изучению. Авторами поставлены вопросы о перспективных направлениях и актуальных задачах организации обучения в магистратуре. Адресуется преподавателям, научным работникам, студентам и аспирантам УВО, специализирующимся в области эдукативных наук.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова, Д. Ю. Король</i> В каком научно-методическом обеспечении нуждается магистерская подготовка инновационного типа? (Приглашение к разговору).. 4	
<i>С. И. Поздеева</i> Способы организации образовательной деятельности студентов магистратуры в сфере академического чтения ..... 17	
<i>А. А. Полонников</i> Читаем Выготского..... 24	
<i>Н. Д. Корчалова</i> К вопросу о конституировании кризиса чтения в образовании..... 48	
<i>А. М. Колышко</i> Практики письма и чтения междуречья: опыт историко- психологической реконструкции..... 59	
<i>Е. А. Попов</i> Бакалавры и магистры социологии в новой образовательной реальности ..... 75	
<i>А. Скотницка</i> От адаптации к ценности знания..... 85	
Приложение 1..... 92	
Приложение 2..... 94	
Приложение 3..... 95	
Приложение 4..... 96	

*А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова, Д. Ю. Король*

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

## **В КАКОМ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ НУЖДАЕТСЯ МАГИСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА ИННОВАЦИОННОГО ТИПА? (ПРИГЛАШЕНИЕ К РАЗГОВОРУ)**

*Аннотация.* Основной задачей статьи является контекстуализация и концептуализация научно-методического обеспечения развития второй ступени высшего педагогического образования Республики Беларусь. Утверждается, что ориентация на развитие профессиональной подготовки в педагогическом университете соотносится со специфической организацией научно-методического обеспечения инновационных форм учебного процесса, обусловленных переходом обучения на второй ступени в режим самообразования. Этот переход означает необходимость новой редакции образовательных программ, изменение формата учебной коммуникации, а также модификацию управленческой позиции преподавателя. Практика самообразования предполагает отказ последнего от права на содержательную приоритетность и его переориентацию педагогической деятельности с управления учебными действиями студента на процессы организации образовательной среды. Научно-методическое обеспечение в этой связи начинает строиться по модели консультирования и педагогического сопровождения процессов самообразования обучающихся и экспертизы продуктов инновационно-образовательной активности обучающихся.

*Ключевые слова:* инновационно-образовательный процесс, научно-методическое обеспечение, самообразование, открытая образовательная среда, экспертиза и гуманитарная поддержка образовательных инноваций.

### **Фокус проблематизации**

***«Эффект близнецов» и «темпоральный диссонанс»: структурная, содержательная и методологическая тождественность обучения на первой ступени профессиональной подготовки и магистерской подготовки***

Создание двухступенчатой системы высшего образования является ее ответом на вызовы времени, связанные с международной интеграцией, с требованием повышения эффективности и конкурентоспособности образования на рынке труда, а также необходимостью обеспечения разнокачественных запросов государств, сообществ и их членов на

удовлетворение растущих и изменяющихся образовательных потребностей. Выделение магистратуры из общей структуры профессиональной подготовки было призвано качественно изменить характер подготовки выпускников университетов прежде всего в исследовательском и практико-ориентированном направлениях. Решение этой задачи предполагало концептуальную и технологическую спецификацию работы магистратуры, а также решение вопроса о кадровом и научно-методическом ее обеспечении.

Вместе с тем, как показывают современные исследования в области высшего образования, формы педагогической практики и их содержание за годы существования магистратуры во многом структурно, содержательно и методологически остаются тождественны обучению на первой ступени профессиональной подготовки. Разработанные к настоящему моменту в нашей стране решения — специализация преподаваемых дисциплин, повышение доли самостоятельной работы студентов, изменения перечней специальностей, по которым ведется подготовка, и др. — являются операциональными, то есть позволяют реагировать на «здесь и сейчас» складывающиеся обстоятельства и обеспечивать актуальное осуществление магистерской подготовки в условиях дефицита времени и ограниченности образовательных возможностей. В этих условиях подготовка с переменным успехом идет. Однако остается открытым вопрос о такой ее концептуальной проработке и экспертизе стоящей за ней образовательной идеологии<sup>1</sup>, которые определили бы долгосрочные перспективы развития института магистратуры как элемента образовательной системы, обладающего качественным своеобразием и решающего специфический ряд педагогических задач.

Анализ запаздывания системы профессиональной подготовки и порой ее неадекватность происходящим социокультурным изменениям зарубежные аналитики связывают с образовательной мимикрией, способностью педагогических систем к имитации изменений, инерционностью сложившихся жестких моделей обучения, нечувствительностью к развитию современной науки, а также к индивидуальным и социальным ожиданиям. Очевидно, пишет польский дидакт Дорота Ключ-Станьска, что в этой ситуации обнаруживает себя «наличие множества причин, которые в свою очередь имеют различные

---

<sup>1</sup> Под идеологией здесь понимается «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)» [9, с. 42].

проявления. Однако кажется, что одной из них, причем не последней, является состояние дидактики как академической субдисциплины и закрытость многих ее представителей для альтернативных возможностей проектирования, учения и обучения» [11, с. 9].

### **Фокус 1**

#### ***«Игра компетенций»: компетентностный подход как проекция идеального образа магистратуры***

В момент формирования идеи магистерского обучения некоторые теоретики и практики высшего образования многие надежды на его спецификацию возлагали на внедрение в университетскую профессиональную подготовку так называемого «компетентностного подхода». Нельзя сказать, что в этом направлении усилий не предпринималось. Однако даже поверхностный анализ новых государственных стандартов высшего образования и скорострельных учебных программ показывает их принципиальную содержательно-тематическую ориентированность, вторичность и абстрактность предлагаемых к использованию компетенций, делающих их пригодными для демонстрации, но не для нормирования образовательной деятельности. Особую тревогу в этой связи вызывают данные российских исследователей, изучавших эффективность внедрения компетентностного подхода в практику профессиональной подготовки: «В результате внедрения ФГОС ВПО на основе “компетентностного подхода” высшая школа погружается сегодня в режим имитации, весьма странной околообразовательной деятельности. С обманом в таких масштабах система отечественного высшего образования ещё не сталкивалась. Преподаватели, следуя ФГОС ВПО, вынуждены делать вид, что они гарантируют приобретение учащимися требуемых компетенций в виде способностей; Рособрнадзор же делает вид, что владеет инструментарием оценки этих компетенций и выносит вердикт об эффективности образовательных организаций высшего образования» [8, с. 39]. В этом случае речь идет о полном крушении педагогических надежд не только на спецификацию дидактики магистратуры, но и компетентностного подхода как проекта в целом. Ситуация же перехода магистерского обучения в Беларуси к моделям, базирующимся на идеологии компетентностного подхода, несмотря на ряд оптимистических заверений Министерства образования Республики Беларусь, остается принципиально не изученной и не проявленной.

## **Фокус 2**

### ***Прагматика «инновационного вызова» в образовании: «новое вино» и «старые мехи» в современной магистерской подготовке***

Особая озабоченность в связи с состоянием магистерской подготовки в нашей стране вызывает так называемый «инновационный вызов». Требование инновационной переориентации профессиональной подготовки многократно подчеркивается в Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь. В ней делается ставка на интеграцию науки, образования и производства, подчеркивается оперативная необходимость непосредственного включения образования в решение конкретных народно-хозяйственных задач [5, с. 14]. Между тем, как можно заметить, в этом важном государственном документе упущена одна, но весьма существенная деталь. Она касается того, что образование в своем настоящем виде не ориентировано на решение инновационных задач и более того, концепция инновационной подготовки в белорусском университетском образовании не сформирована к настоящему времени даже на идеолого-педагогическом уровне.

Этому (увы!) немало способствует и содержащаяся в Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь технократическая трактовка инновационности. На это обстоятельство в свое время обратил внимание известный белорусский социолог Е. М. Бабосов. Он заметил, что в «последнее время понятие “инновация” превратилось в модный термин, который легко прилагается к сферам науки, производства, военного дела и т. д.» [1, с. 224]. Социально-политическое значение этого термина часто насыщается экономическими, производственными и техническими смыслами, которые, как и всякие другие социальные значения, стремятся к кристаллизации и неизменности. Но, продолжает Е. М. Бабосов, «ни в коей мере не отвергая принципиальной значимости внедрения инноваций в производство и сферу услуг, следует все же интерпретировать [их] в более широком социальном контексте» [там же].

Что означает в этом случае инновационно-ориентированное образование и, в частности, инновационно-направленная магистерская подготовка? (Речь идет, конечно, о психолого-педагогической редакции ответа на этот вопрос.) Сегодня мы далеки от развернутой дефиниции ответа, однако некоторые условия его формулирования могут быть определены уже сейчас. Прежде всего, речь должна идти об ориентации магистерской подготовки на самоизменение условий самого образования.

В лапидарном выражении это звучит как то, что инновационно-ориентированное образование по своему устройству и содержанию должно стать инновационным. Ибо сказано в Писании: «Не вливают... вина молодого в мехи ветхие; а иначе прорываются мехи, и вино вытекает, и мехи пропадают, но вино молодое вливают в новые мехи, и сберегается то и другое» [2, 9–17].

Образовательная инновационность тогда помещается в концептуальное ядро магистерской подготовки, становится мерилем ее качественного состояния и указателем направления изменения. Ее содержание соотносится с изменением характера обучения, переходом из режима воспроизводства в режим развития, усвоение социально-значимой информации уступает место процессам производства (проектирования) образовательных форм, генерации ценности изменений, апробации способов созидательной кооперации участников магистерской подготовки. Именно в магистратуре создается место формирования педагогических кадров нового поколения, которые призваны стать важнейшим фактором инновационного развития прежде всего самого университета. Разумеется, что, получив соответствующую подготовку в стенах университета, будущие преподаватели станут «мотором» инновационных изменений в самых разных подсистемах системы образования Республики Беларусь. Таким образом, в трактовке инновационности особое значение приобретает денотация — «участие людей в создании своей практики образования» [7, с. 25]. В данном случае речь идет об образовательных инновациях, изменяющих прежде всего высшее педагогическое образование, педагогическую подготовку второго уровня в сторону его современности. Дискуссия об этом соответствии выступает в свою очередь дидактической формой открытого типа или «пустым означающим».

### **Фокус 3**

***«Возвращение коммунальности» и новые сценарии делегирования приоритетных высказываний: полилогические интерактивные практики для современной магистратуры***

О чем, собственно, речь?

Поскольку никто не может взять на себя окончательную ответственность за конечный выбор структур и содержания инновационного образования, то его определение оказывается предметом солидарности разрабатывающих их образовательных субъектов. Для этого «инновационное образование» должно выступать топической структурой,



именем, формой, в которую могут помещаться содержательные инвестиции участников. «Это может, однако, произойти только при определенном условии: имя должно иметь содержательно пустой характер, реализуясь как процесс “его возвышения до состояния Объекта” (во фрейдовском смысле этой фразы), превращения в пустое означающее, избавленное конкретной референции, а еще точнее... весомо указывающее на неустранимую невозможность полной понятийной репрезентации самотождественности» [14, s. 129]. В отказе преподавателя магистратуры от права на содержательную приоритетность мы видим принципиальную возможность изменения организации магистерской подготовки. В более простом выражении это означает то, что преподаватель магистратуры перестает быть основным источником информации, занимая позиции организатора учебной коммуникации и «играющего тренера».

Отказ от такой пресуппозиции совсем не прост, поскольку связан в свою очередь с трансформацией педагогической идентичности, предрасположенной к авторитетному высказыванию, проявляющемуся, в частности, в приверженности к разъяснению. В этой связи, замечает французский философ Ж. Рансьер, «разъяснение не является всего лишь притупляющим орудием педагогов, но самой связкой социального порядка. Кто утверждает порядок — тот утверждает распределение рангов. Возведение в ранг предполагает разъяснение, распределяющую, оправдывающую фикцию неравенства, единственным основанием которой является её собственное бытие» [12]. Указанное позиционное изменение, как нам представляется, может выступать идентификативным обстоятельством различения педагогических стратегий на первом и втором уровне профессионально-педагогической подготовки. Иными словами, на первом уровне обучения в основном сохраняется традиционная (вертикальная) схема образовательного взаимодействия, тогда как на втором утверждается полилогическая (горизонтальная) интерактивная практика. Между содержанием обучения в этом случае нет прямой преемственности, как нет ее и в формах учебной организации. Субъектом изменения учебных отношений в магистратуре становится, перефразируя отчасти Ж. Рансьера, образовательное сообщество, действующее «как способ завладеть местом и временем, как действующее тело, противопоставленное простому законодательному органу, ансамбль восприятий, жестов и поз, который предваряет и преформирует законы и политические институты» [13, p. 12].

#### **Фокус 4**

##### ***Деприватизация образовательного знания в магистратуре: вся власть коммуникативным потокам***

Переориентация на коммунальное производство инновационных образовательных условий предполагает и существенное изменение эпистемологического режима функционирования магистерской подготовки. Мы говорим в данном контексте об отказе от понимания знания как частной собственности образовательного субъекта и связанных с этим менталистских предикатов. То есть «в фокусе внимания оказывается место производства знания: текущий процесс координации между людьми. Этим на первый план выдвигается каждомомментный взаимообмен среди собеседников, а значение локализуется внутри паттернов взаимозависимости. Вслед за Витгенштейном можно утверждать, что не существует приватного языка (на котором индивид формулирует значение еще до отношений); наоборот, «язык (и другие действия) обретает смысл в ходе социального употребления и в зависимости от того, как он скоординирован с действиями других» [3, с. 121]. Это означает, что знание в обсуждаемом контексте приобретает статус интерактивного произведения. Если данное изменение определять в когнитивных категориях, то его сущность может быть определена как переход от ментальной организации (центрация на индивиде), связанной с индивидуальными процедурами упорядочивания информации, к коллективным формам (центрация на коммуникации) ее эпистемологической организации и реорганизации.

#### **Фокус 5**

##### ***Деконструкция «дидактических машин»: монтаж и демонтаж учебной среды в условиях неопределенности***

Выдвижение в центр дискуссии вопросов специфики инновационно-образовательной магистерской подготовки актуализирует проблемы ее научно-методического обеспечения. Проблема, собственно, связана с дидактической неопределенностью, соприсутствием в образовательном пространстве высшей школы множества дидактических форм. Упомянутая нами раннее исследовательница из Университета Гданьска Д. Ключ-Станьска иронически именуется это новое положение «танцем святого Вита» [10, s. 62]. Причем, и это составляет особенность настоящего момента, ни одна из имеющихся на образовательном рынке дидактических систем (включая их методическую оснастку) не может считаться однозначно

подходящей для решения задач коллективного проектирования инновационных дидактических систем разного уровня. Тем самым эпицентром инновационной компетентности магистранта становится проектировочная способность. Последняя, в качестве своего необходимого момента, включает ориентировку в устройстве «дидактических машин», умение производить их деконструкцию. Деконструкция, в свою очередь, обеспечит будущего профессионала набором конструктивных средств, которые впоследствии могут быть использованы в образовательном конструировании. Или скажем иначе: задача инновационного проектирования вызывает к жизни умение производить «разборку» и «пересборку» дидактических «устройств», их рекомбинацию и реконтекстуализацию. Этими терминами, раскрывающими содержание деконструкции/конструирования, мы обозначаем основные подструктуры учебной деятельности магистрантов, которые (предположительно) могут выступить в роли базовых конститутивов для построения ее научно-методического сопровождения.

### **Фокус 6**

#### ***Генерализация производственной метафоры промышленного типа на педагогические отношения и её последствия***

Здесь, однако, появляется еще один фокус анализа концептуально-практической проблематики. Он обусловлен тем, что разделяемое университетским педагогическим сообществом методическое отношение, как правило, соотнобразуется с нормативными требованиями разного уровня: от государственных образовательных стандартов до учебных планов и программ, конкретных предписаний, регламентирующих порядок поведения преподавателей и студентов в аудитории. Несмотря на разность статуса указанных управленческих средств, всех их объединяет понимание процесса обучения как системы действий, подчиненных унифицированным правилам. Такого рода убеждение, с нашей точки зрения, основывается на ассоциировании образования и индустриального производства, то есть генерализации производственной метафоры промышленного типа на педагогические отношения. Это ассоциирование можно трактовать как «фантомную боль» образования, реакцию на резекцию его функций, связанных с эпохой индустриализации. Дисциплинирование субъектов образования, обязанных согласованно действовать в условиях фабрично-заводской социальной организации, рождала изоморфные этой миссии педагогические устройства.

Предполагалось, что педагогическая деятельность может быть целокупно описана, нормирована и распространена примерно так же, как автомобильные или обувные технологии. В результате многие педагогические исследования до сих пор направляют свои усилия на создание обширных технологических прескрипций и пояснений к ним. При этом даже очевидные неудачи «технологического» воспроизводства обучения не останавливают разработчиков, а как раз наоборот — побуждают их к еще более обстоятельной и детальной проработке научно-методических руководств.

С обозначенной выше точки зрения для методической организации инновационно-ориентированного образования важны несколько обстоятельств. Первое касается условий генерации инновационных решений, связанных с самим образованием. Здесь обнаруживает себя один парадокс. Технологизация дидактической среды, доведенная до своей крайности, приобретает форму пошагового управленческого регулирования учебной деятельности студентов. Кибернетические модели управления, использующие принципы прямой и обратной связи, воспринимаются субъектами образования как естественные. Такого рода убеждение выступает одним из условий воспроизводства образования в сложившемся качестве.

С этим бы можно было согласиться, если бы не новые жизненные обстоятельства, в том числе и те, которые вызвали к жизни Государственную программу инновационного развития Республики Беларусь. В ней вопросы дисциплины перемещаются на служебный уровень, выдвигая в приоритетный ряд обстоятельства предприимчивости и инициативы, способности к критическому мышлению и самоорганизации в быстро изменяющихся социокультурных условиях. Технологическая регламентация, учет и контроль всех возможных проявлений активности субъектов образования превращается во флаттер, фактор дестабилизации, лишаящий управляемую структуру всех характеристик самодеятельности, принятия решения и выбора. В условиях современного белорусского университета роль такого флаттера все чаще выполняет повсеместно внедренная система менеджмента качества (СМК). Вызывающим удивление выглядит и новое требование Министерства образования Беларуси, запрещающее использовать в университетском учебном процессе литературу, отсутствующую по тем или иным причинам в вузовской библиотеке. И это при наличии активно функционирующего

Сетевого университета стран СНГ, бурно развивающегося академического обмена и неисчислимых видеоресурсов телекоммуникаций.

Совершенно очевидной представляется нам существенная либерализация методических отношений современного университета, особенно в той их части, которая касается инновационной магистерской подготовки. Задача культивации в образовании проектно-конструкторских решений предполагает безусловное смягчение методического режима, если учесть к тому же и то обстоятельство, что сама методическая поддержка становится предметом образовательного проектирования и апробации.

### **Системный фокус разработок**

#### ***Определение базовых функций научно-методического сопровождения инновационной магистерской подготовки***

Вопрос о научно-методическом обеспечении инновационно-ориентированного образования мы выносим на обсуждение в качестве центрального для инициации движения педагогического сообщества в выше обозначенном направлении. Он, разумеется, содержит в себе множество аспектов, среди которых в заключение мы бы хотели вынести, как нам представляется, главный. Это проблема базовых функций научно-методического сопровождения инновационной магистерской подготовки. Сложность их определения возникает в связи с неопределенностью потенциальных образовательных проектов, а также их связанность с условиями текущего обучения. В этой связи большая часть методической работы может быть организована вокруг двух основных взаимосвязанных функций: гуманитарной поддержкой деконструкции/проектирования и экспертизой их результатов.

Первая заключается прежде всего в создании условий, стимулирующих ситуационный и образовательный анализ, помощи в проблемном самоопределении, создании коммуникативной среды, обеспечивающей генерацию проектных образовательных идей и конструктивных решений. Вторая, поскольку инновационная деятельность связана с нарушением устоявшихся границ и отсутствием четких критериев ее оценки и норм реализации, а также процедур взаимодействия, может воплощаться в двух формах: экспертизы интерпретирующей и понимающей.

Интерпретирующая экспертиза направлена на спецификацию объекта экспертизы, встраивание инновации в контекст действующих в университете программ, определение следствий ее внедрения.

Интерпретирующая экспертиза имеет дело с проектами, которые либо уже получили авторскую интерпретацию, либо ориентированы на ее возникновение в ходе экспертного взаимодействия. «С точки зрения исследовательской методологии, такая [экспертная] позиция предполагает не только присутствие спекулятивного содержания в работе авторов экспертного проекта, “достраивающих” интенции информантов до некоторой теоретической модели, но и артикуляцию проективных способностей самих информантов, которые фактически и являются авторами конструируемой модели» [6, с. 26].

Понимающая экспертиза, в свою очередь, возникает в ситуации неполноты экспертного знания и невозможности создания экспертной позиции. В этом случае возникают существенные ограничения на использование экспертного опыта, сложившегося языка описания, а также описательных приемов и процедур. Ее особенность заключается в том, что это система разового применения. Экспертное решение здесь сопряжено с большой долей риска, невозможностью учета всех возможных (в том числе и негативных) следствий. Значение понимающей экспертизы возрастает по мере того, как в магистерском обучении возрастает ценность беспрецедентных инноваций. Вопрос об институциональном оформлении научно-методической позиции и ее обеспечении мы оставляем открытым, заметив лишь, что функции гуманитарной поддержки и экспертизы первоначально принадлежат преподавателю. По мере развития учебного процесса они могут и должны быть переданы магистрантам.

### **Заключение**

Завершая наше приглашение к дискуссии, мы бы хотели еще раз обозначить важные, как нам представляется, направления обсуждения.

Во-первых, это идеология магистерской подготовки инновационно-образовательного типа, ее ситуационные и теоретические основания, во-вторых, это эпистемология инновационно-образовательного типа, формы знания и принципы их соорганизации в учебном процессе и, наконец, праксеология обучения в магистратуре, границы ее формализации и нормирования, разработка, анализ и оценка способов учебно-практической работы студентов.

В качестве относительно самостоятельных вопросов обсуждения мы видим:

– конститутивы и контексты образовательных отношений второй ступени высшего образования;

– проблему открытости учебного процесса инновационного типа;  
– вопросы соотношения профессионального и образовательного знания, их использование в образовательных и внеобразовательных условиях.

Особую значимость мы бы хотели придать проблематике различий в научно-методическом обеспечении образовательного процесса на первой и второй ступенях высшего образования, в том числе и вопросу о необходимости при инновационном обучении учебных программ, а в случае положительного ответа на него, об их структурных особенностях и способах использования.

### Литература

1. *Бабосов, Е. М.* Основные принципы становления национальной инновационной педагогической системы в Беларуси / Е. М. Бабосов // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика : материалы V междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 окт. 2011 г. / БГПУ имени М. Танка ; под науч. ред. А. В. Торховой, З. С. Курбыко. – Минск : БГПУ, 2012. – С. 424–426.
2. Библия. Новый Завет. Евангелие от Луки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.av575.ru/bible.html>. – Дата доступа : 19.04.2019.
3. *Джерджен, К.* Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2003. – 232 с.
4. *Корчалова, Н. Д.* К вопросу об инновационно-образовательной компетентности педагога-магистра / Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3. – С. 69–76.
5. О Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы : Указ Президента Республики Беларусь от 31 января 2017 г. № 31 // Национальный реестр правовых актов, № 1/16888 от 2 февраля 2017 г.
6. *Прозументова, Г. Н.* Экспертиза образовательных инноваций / Г. Н. Прозументова [и др.]. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2007. – 156 с.
7. *Прозументова, Г. Н.* Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прозументова. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2016. – 412 с.
8. *Сенашенко, В. С.* Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность / В. С. Сенашенко, Т. Б. Медникова // Высшее образование в России. – 2014. – № 5 (202). – С. 34–46.
9. *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.
10. *Klus-Stańska, D.* Polska rzeczywistość dydaktyczna — paradygmatyczny taniec św. Wita / D. Klus-Stańska // Paradygmaty współczesnej dydaktyki. – Kraków : Impuls, 2009. – S. 62–73.
11. *Klus-Stańska, D.* Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce / D. Klus-Stańska. – Warszawa : PWN SA, 2018. – 278 s.
12. *Rancière, J.* Le Maître ignorant — Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle / J. Rancière. – Paris : Fayard, 1987. – 148 p.

13. *Rancière, J.* Le spectateur émancipé / J. Rancière // Le spectateur émancipé. Paris: La Fabrique éditions, 2008. – P. 7–29.

14. *Szkudlarek, T.* Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. („Puste znaczące” a pedagogika kultury) / T. Szkudlarek // Forum Oświatowe. – Numer specjalny. – 2008. – S. 125–139.

A. A. Palonnikau, D. Yu. Karol, N. D. Korchalova

Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (Minsk,  
Belarus)

IN WHAT SCIENTIFICALLY-METHODICAL MAINTENANCE NEEDS OF  
MASTER'S TRAINING OF INNOVATIVE TYPE?  
(INVITATION TO TALK)

*Abstract.* The main objective of the article is the contextualization and conceptualization of scientific and methodological support for the development of the second stage of higher pedagogical education of the Republic of Belarus. It is argued that the orientation toward the development of vocational training at the pedagogical university is consistent with the specific organization of scientific and methodological support of innovative forms of the educational process, due to the transition of training to the second stage in the mode of self-education. This transition means the need for a new edition of educational programs, changing the format of educational communication, as well as the modification of the managerial position of the teacher. The practice of self-education implies the rejection of the latter's right to meaningful priority and its reorientation of pedagogical activity from the management of educational actions of the student to the processes of organization of the educational environment. Scientific and methodological support in this regard begins to be built according to the model of counseling and pedagogical support of the processes of self-education of students and examination of products of innovative educational activity of students.

*Key words:* innovation and educational process, scientific and methodological support, self-education, open educational environment, expertise and humanitarian support of educational innovations.



*С. И. Поздеева*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»  
(Томск, Россия)*

## **СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ В СФЕРЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Ставится проблема обучения студентов педагогической магистратуры образовательному (академическому) чтению. Данная проблема актуализирована распространением среди студентов имитационного чтения, нежелания и неумения читать образовательные тексты, разрушением культуры изучающего чтения психолого-педагогической литературы, отсутствием продуктивных форм работы по обсуждению прочитанного. Представлен опыт использования проекта «Великие книги» с целью привлечения студентов к образовательному чтению в сфере педагогики и психологии, а также опыт проведения тьюториалов в педагогической магистратуре.

*Ключевые слова:* педагогическая магистратура, академическое чтение, акцентное вычитывание, тьюториал.

Магистратура как академическая ступень, в том числе педагогическая магистратура, постепенно из «кота в мешке» превращается для нас в привычное образовательное пространство, которое наши студенты выбирают для развития, инвентаризации профессионально-личностного опыта, повышения своего образовательного и профессионального уровня, в том числе навыков научно-исследовательской работы. Однако, если судить по вступительному собеседованию в педагогическую магистратуру (направление «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика начального образования») в последние два-три года, к сожалению, большинство абитуриентов (вчераших бакалавров и педагогов-практиков со стажем) демонстрируют низкий уровень общего и психолого-педагогического кругозора, говоря проще, очень мало читают, читают и не понимают, читают и не запоминают, читают и не перечитывают, начинают читать и не дочитывают до конца и т. п. Педагоги-практики читают только «конъюктурно-методическую» литературу, т. е. тот необходимый минимум, без которого не обойтись при проведении уроков и внеурочных занятий, причем читают ее нерелексивно («несмыслово»), но как руководство к действию, как методическую норму: новичкам, приходящим в школу, сразу вручают

---

<sup>1</sup> Публикация выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01125А.

стопку учебно-методической литературы (планы, разработки, программы), которую они «прорабатывают» и используют в дальнейшем как неосмысленный методический алгоритм. Поступающие в магистратуру плохо знают и классику педагогики и психологии, и современных авторов. Почти никто из них не смог ответить на вопрос «Что вы можете порекомендовать в качестве настольной книги для учителя начальной школы?». В этом отношении «грустно» выглядят даже вчерашние бакалавры, очень быстро забывающие классиков педагогики и психологии как ненужную абстрактную теорию.

Проблема состоит в том, что еще в бакалавриате студентов не обучают продуктивным стратегиям чтения и обсуждения прочитанного [1], они мало читают первоисточники: они, как правило, читают хрестоматии с адаптированными отрывками, вторичные источники, где делаются ссылки на работы классиков и приводятся их цитаты или слушают их пересказы из уст лекторов. Увлечение тестированием как формой промежуточного, итогового контроля и так называемого контроля остаточных знаний тоже не способствует развитию образовательного чтения, т. е. чтения в системе образования [3]. Чтобы выполнить тест, достаточно «надергать» отдельных сведений, включить интуицию или хотя бы здравый смысл, а вдумчиво читать образовательные тексты не обязательно. Эта особенность четко проявляется и в написании выпускной квалификационной работы (ВКР), когда в первой (теоретической) главе можно обнаружить много надерганных «убойных» цитат из непрочитанных книг, а в списке литературы преобладают источники, которые студенты на самом деле не читали. Вчерашний бакалавр, становясь магистрантом, переносит этот неудачный опыт на новую ступень обучения, что снижает качество образовательной деятельности в университете.

Некоторые бакалавры, которые уже мотивированы на поступление в магистратуру, «прозревают» к последнему курсу и пытаются читать по-новому: избирательно, вдумчиво, задавая вопросы, не соглашаясь с автором и т. д. Когда я в этом учебном году проводила последнее учебное занятие с бакалаврами по курсу «Теоретические основы и технологии начального языкового и литературного образования», они впервые за три (!) года нашей совместной работы задали мне вопросы: «Сколько времени в день вы тратите на чтение? Что вы читаете? Про что вы писали в вузе диплом?». (К счастью, или, к сожалению, я его не писала, а только сдавала госэкзамены.) Эти вопросы говорят о том, что у студентов-выпускников появляется интерес к академическому (образовательному) чтению,

инициированный не только ситуацией написания ВКР, но и пониманием того, что в магистратуре надо будет много читать и осмысливать.

Предложу несколько способов организации образовательной деятельности в сфере академического чтения в педагогической магистратуре, опираясь на собственный преподавательский опыт.

Первый способ: формирование списка книг для чтения («great books»), организация процесса чтения, осмысления и обсуждения прочитанного.

Преподаватели выпускающей кафедры договариваются и формируют список из 10 книг («great books»), которые студенты должны были прочитать в течение учебного года. В этот список могут входить и классики (отечественные и зарубежные), и новые для студентов авторы, актуальные для развития педагогического кругозора и написания магистерской диссертации [4]. При этом преподаватели распределяют эти книги по читаемым им дисциплинам, организуют их прочтение и обсуждение на занятиях, включают в процедуру экзамена. Например, в рамках моей учебной дисциплины «Научные исследования в профессиональной деятельности педагога» при подготовке к экзамену студентам предлагалось написать развернутый отзыв на одну из книг (Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию; Дьюи Д. Психология и педагогика мышления; Савенков А. И. Путь в неизведанное. Развитие исследовательских способностей школьников), а на самом экзамене предполагалось индивидуальное собеседование по прочитанному как составная часть процедуры. В этих книгах есть аспекты, связанные с организацией исследовательской деятельности ребенка (Савенков), исследования как универсального метода познания и обучения (Гессен), как способа развития мышления (Дьюи), что послужило причиной их выбора для прочтения в рамках указанной дисциплины.

Каковы образовательные эффекты данного способа? Во-первых, это открытие новых имен. Еще когда я представляла им весь список, некоторые имена вызвали реакцию удивления, так как этих авторов магистранты не знали (например, С. И. Гессена). О некоторых авторах студенты слышали, но работ их не читали, например, А. И. Савенкова, Д. Дьюи. Во-вторых, это реальный «рефлексивный выход» по Г. П. Щедровицкому — чтение становится механизмом профессионально-личностной рефлексии: педагог «смотрится» в классический текст, как в зеркало, и замечает в себе какие-то новые черты и особенности, задает себе новые вопросы, задумывается над многими привычными вещами («примеряет» на себя прочитанное). В-третьих, формирование акцентного

вычитывания, при котором студент выделяет в каждой главе значимую для себя информацию. Отметим, что студентам предлагалось составить свой навигатор по книге с выделением наиболее интересных и значимых для них мест. Навигатор мы трактуем как личностный конспект образовательного текста, при котором делается не просто его сжатие (реферирование), а значимые для читателя выписки, пометы, выделения, подчеркивания. В акцентном вычитывании, на наш взгляд, соединяются два вида образовательного чтения: углубленно-аналитическое и поисково-выборочное, в результате чего магистрант становится «перечитывателем».

Второй способ: использование тьюториала в технологии PBL (Problem-Based-Learning) [5], позволяющего организовать реальную образовательную коммуникацию с субъектной позицией студента. Особенность тьюториала заключается в том, что, опираясь на кейс, вопросы и задания к нему, а также на образовательные тексты, преподаватель организует в пространстве круглого стола обсуждение, которое ведет не преподаватель, а студент (преподаватель переходит в позицию тьютора как равноправного участника дискуссии). Ведущий студент — это «большой брат», «старший ученик» [3], который в разновозрастной учебной группе магистрантов (в отличие от одновозрастной группы бакалавров) организует обсуждение, активизирует участников, задает вопросы, резюмирует, высказывает собственную позицию. Студент-наблюдатель в конце обсуждения анализирует активность и вклад каждого участника тьюториала в раскрытие темы, выделяет наиболее интересные высказывания.

Остановимся более подробно на специфике действий тьютора в режиме группового обсуждения, партнерскую позицию которого, по терминологии Г. Н. Прокументовой, мы определяем как двойственную позицию организатора-участника совместной образовательной деятельности. Наш опыт проведения тьюториалов с бакалаврами и магистрами позволяет выделить следующие регулятивные действия тьютора, которые позволяют ему не просто поддерживать коммуникацию, а выводить ее участников на новые смыслы и открытия.

1. «Встроенное» действие: тьютор обращает внимание на интересный факт, сведение, вывод, сформулированный студентами, «встраивается» в него, поясняя или делая нужный акцент.

2. «Управляющее» действие: тьютор советует, на что обратить внимание, на чем лучше остановиться более подробно, в какой момент ведущему лучше сделать обобщение.

3. «Корректирующее» действие: тьютор исправляет какие-то неточности (ошибку, искаженный факт), уточняет, объясняет, как правильно.

4. «Комментированное» действие: тьютор объясняет, что это такое, сообщает дополнительные факты, рекомендует, какие источники посмотреть для более подробного изучения данного вопроса.

Каковы образовательные эффекты данного способа? Во-первых, для преподавателя это уникальная возможность говорить меньше и освободить пространство для говорения студентов, не афишировать свое коммуникативное превосходство, что позволяет ему увидеть своих студентов с новой стороны. Во-вторых, для студентов это возможность сказать, что он думает, услышать и понять, что думают другие, и реально убедиться, что содержание нового знания определяется не только качеством образовательного текста, но и вовлеченностью каждого в процесс его обсуждения. Кстати, именно в этом состоит принципиальное отличие современного тьюториала от диспута, который наряду с лекцией составлял основные виды академической деятельности со времен средневековья и до романтизма 19 века. «Все действо в большей степени выстраивалось вокруг формы, нежели содержания» [2, с. 116]; новые знания не открывались в результате диспута, на них повторялись общепринятые доктрины, «разбирались и устранялись воображаемые ошибки» [2, с. 120].

### **Заключение**

Чтение по-прежнему занимает важное место в организации образовательной деятельности в вузе. Университет должен оставаться тем местом, где формируется культура академического чтения, пространством критического и открытого диалога. Магистратура призвана удерживать университет как «мыслящий», «экологический» университет в противовес предпринимательскому университету, нацеленному на экономическую выгоду (Р. Барнетт). На наш взгляд, академическое чтение достойных образовательных текстов, организованное как смысловое чтение, может стать «местом личного присутствия» человека в образовании, которому не навязывают, а предлагают круг чтения, не контролируют правильность чтения и запоминание, а организуют ситуацию обсуждения и понимания (обсуждения для понимания и понимание через обсуждение). Это пространство совместного чтения преподавателя и студентов, которое обогащает всех его участников.

В этой связи научно-методическое обеспечение магистерской подготовки инновационного типа может включать: а) особую организацию содержания и режима образовательного чтения на учебных занятиях и во внеаудиторной работе и формирование акцентного вычитывания; б) взаимосвязь академического чтения и академического письма через рефлексивные тексты студентов (эссе, отзывы, «навигаторы» по прочитанному); в) организацию особых форм академической деятельности, позволяющих не афишировать коммуникативное и профессиональное превосходство преподавателя над студентами (тьюториал, дебаты); г) подбор, реконструирование и конструирование достойных образовательных текстов для их чтения и перечитывания преподавателями и студентами.

#### Литература

1. *Гойхман, О. Я.* Речевая коммуникация : учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФА-М, 2007. – 272 с.
2. *Кларк, У.* Академическая харизма и истоки исследовательского университета / У. Кларк. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 736 с.
3. *Кольшко, А. М.* Практическое письмо и чтение Междуречья: опыт историко-психологической реконструкции / А. М. Кольшко // Научно-методическое обеспечение магистерской подготовки инновационно-образовательного типа : мат-лы Международ. научно-практ. дистанц. семинара, Минск, 14–15 мая 2019 г. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2019. – С. 60–80.
4. *Поздеева, С. И.* О «возвращении студентов магистратуры к классикам педагогики и психологии / С. И. Поздеева // Филологическое образование в период детства : ежегодник / Урал. Гос. пед. ун-т ; отв. ред. Е.Б. Плакина. – Екатеринбург : [б.и.], 2019. – С. 214–220.
5. *Lessons from Problem-Based Learning.* – Oxford : Oxford University Press, 2010. – 267 p.

S. I. Pozdeeva

Tomsk state pedagogical university (Tomsk, Russia)

#### THE WAYS OF ORGANIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES OF GRADUATE STUDENTS IN THE FIELD OF ACADEMIC READING

*Abstract.* The problem of teaching educational (academic) reading to students of pedagogical magistracy is raised. This problem is actualized by the spread among students of imitation reading, unwillingness and inability to read educational texts, the destruction of the culture of reading psychological and pedagogical literature, and the absence of productive forms of work to discuss the reading. The article presents the experience of using the project "Great books" in order to attract students to educational reading in the field of

pedagogy and psychology, as well as the experience of conducting tutorials in pedagogical magistracy.

*Key words:* pedagogical magistracy, academic reading, accent subtraction, tutorial.

## **ЧИТАЕМ ВЫГОТСКОГО**

*Аннотация.* В работе описан<sup>1</sup> психолого-педагогический эксперимент, реализованный автором в ходе преподавания учебного курса на второй ступени высшего образования в педагогическом университете; представлены его результаты и сформулированы проблемы, обозначающие направления исследований в магистерской подготовке будущих преподавателей. Основное внимание уделено вопросам использования языка в учебной коммуникации, а также социальным функциям учебного задания, которое рассматривается в качестве ключевого условия создания и развития образовательной ситуации. Критическому анализу подвергнут опыт учебных заданий на обобщение, неконтролируемое обращение к которым способно вызывать снижение дискуссионного потенциала занятий.

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

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

### **Введение. Практики письма/чтения в университетском образовании**

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

---

<sup>1</sup> К статье приложены 4 приложения.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **1. Экспериментальное изучение опыта письма/чтения в университетском обучении**

### *1.1. Экспериментальная психолого-педагогическая организация учебного занятия*

---

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

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

Большое значение для обсуждаемой нами формы образовательного экспериментирования имеет то, что для участников исследования экспериментальная ситуация должна выступать в качестве естественной среды их присутствия. Иными словами речь идет о естественном эксперименте. Или, как указывает А. Ф. Лазурский в связи с изучением психологических характеристик ребенка: «Существенным условием естественного эксперимента, отличающим его от эксперимента искусственного, является то, что сам ребенок не должен подозревать, что над ним производятся опыты» [11, с. 88]. В этом случае экспериментирование, в отличие от наблюдения, заключается не в том, чтобы ожидать, когда случай предоставит тот или иной факт, а в организации ситуации с целью «вызывания у наблюдаемого тех или иных проявлений» [там же]. Наличие требования естественности ситуации для испытуемого оборачивается «неестественностью» позиции экспериментатора, который одновременно реализует две позиции — участника<sup>2</sup> и наблюдателя. Что же касается испытуемых, то их

---

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

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

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

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

### 1.2. Экспериментальный вопрос

Постановка экспериментального вопроса в описываемом исследовании связана с проблемой языка, на котором педагог обращается к студентам. Экспериментальная трактовка этой проблемы обычно затемнена своего рода предикативностью, обусловленной эксплуатацией репрезентативной функции языка. Говоря, в частности, о подготовке психологов или педагогов, дидакты прежде всего делают акцент на содержании сообщения, том, что необходимо передать студентам: общепсихологические понятия, педагогические принципы, приемы и методы консультирования и т. д. и т. п. То, *какой* язык и *как* используется при этом, чаще всего находится вне зоны внимания его пользователя<sup>2</sup>. В этой связи возникает дискурсивный парадокс. Обсуждая, например, на занятиях со студентами вопросы феноменологической педагогики или психологии, преподаватель в своем сообщении как правило не использует феноменологический язык, а заключает его в контекст описывающего и объективирующего феноменологию нарратива. Феноменологическая установка, предполагающая сущностный поворот восприятия, переключение внимания с феномена восприятия на воспринимающее сознание, рассмотрение всех жизненных обстоятельств сквозь

---

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

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

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

С этой точки зрения язык, который используется в организации обучения, выступает формирующим ситуацию обстоятельством, относительно безразличным к индивидуальным лингвистическим предпочтениям и побуждающим студентов к речевому поведению (и субъективному позиционированию) в соответствии с доминирующим дискурсивным порядком. В этом аспекте нас и интересует образовательное действие языка. Или, другими словами, в эксперименте с языком мы будем уделять внимание, во-первых, его риторическому аспекту<sup>1</sup>, а во-вторых, актуальной символической эффективности (действенности<sup>2</sup>) высказываний: то есть способности вызывать к жизни те или иные ситуационные организovanности: правила учебной коммуникации, речевые (текстуальные) позиции образовательных субъектов, формы их взаимодействия, правила самоотношений и взаимоотношений.

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

---

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

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

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

Что же касается *предмета* экспериментального изучения, то он соотнобразуется с таким дискурсивным элементом, как **учебное задание**. Его значимость в принципе постоянно подчеркивается в психолого-педагогических исследованиях<sup>1</sup>. В то же время социальная функция учебного задания, характер его участия в организации учебной ситуации, например, тотальность/локальность социального действия, остаются во многом вне зоны исследовательского внимания. Диапазон творчества учащегося в определении учебного задания, на который указывает В. В. Давыдов в размещенной на этой странице сноске, конечно же значителен. Однако (и с этим солидарны многие преподаватели) студенты нередко достаточно непредсказуемо интерпретируют задания, что далеко не всегда связано с проблемой простого недоразумения. Социально-психологические условия рецепции установочных педагогических указаний предстояло уточнить в ходе намеченного эксперимента. Таким образом, предметом эксперимента стала символическая эффективность учебного задания, его побуждающая к действию и объединяющая образовательное сообщество способность, а также те социальные и индивидуальные следствия, которые соотнобразуются с ее реализацией.

### 1.3. *Общая процедура эксперимента*

Замысел эксперимента был связан с чтением на занятии классического психологического произведения Л. С. Выготского «Психология учительского труда» с последующим его обсуждением. Студентам магистратуры был предложен не оригинальный<sup>2</sup> текст этого произведения, а его методически обработанная версия, в которой акцентировались конфликтующие между собой высказывания, а также редуцировались

---

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

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

авторские обоснования и конкретизации<sup>1</sup>. Все содержание сокращенного текста размещались на одной странице.

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

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

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

Задания, запланированные преподавателем, имели следующую структуру:

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

---

<sup>1</sup> См. Приложение 1, 2.

<sup>2</sup> Установочное выступление преподавателя см. Приложение 3.



4. презентация и критика сообщений микрогрупп на общем пленуме;

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

6. активация коллективного подведения итогов занятия.

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

*На фазе индивидуального чтения учебного текста:*

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

*На фазе обсуждения реконструкций текста в микрогруппах:*

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

*На фазе общего обсуждения сообщений микрогрупп:*

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

*На фазе критики учебного текста:*

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

*На фазе коллективного подведения итогов занятия:*

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

– реакция студентов на представление экспериментальных целей занятия;

– признаки генерализации экспериментальных наблюдений на образовательную организацию в университете.

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

## **2. Ход и психолого-педагогические факты учебного эксперимента**

### *2.1. Установка на выполнение учебного задания*

Во время установочного высказывания преподавателя внимание группы рассеяно. Большая часть студентов рассматривает свои электронные устройства, переговаривается, некоторые смотрят в окно или сидят за партами с отсутствующим видом. Наблюдаемая перемена в поведении группы происходит в момент раздачи текстов для чтения. Часть студентов начинает, не дослушав задание, пробегать глазами предложенный им материал, на партах появляются конспекты и ручки. Появление характерных для ученика поз, реквизитов учебной работы, снижение переговорной активности и относительное отвлечение студентов от гаджетов выступило свидетельством начала занятия. Его критерием стала телесная реакция — поза ученика<sup>1</sup>. С этой точки зрения совершаемое группой физическое движение — проявление поведенческой идентичности, разделяемой сообществом учащихся. Фактором, опосредующим возникновение этой формы, стал розданный преподавателем текст — сигнал, остенсивно определяющий (для студентов) ситуацию начала.

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

---

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

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

### *2.2. Индивидуальное чтение учебного текста*

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

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

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

### *2.3. Обсуждение реконструкций текста в микрогруппах*

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

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

### *2.4. Общее обсуждение сообщений микрогрупп*

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

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

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

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

#### *2.5. Выполнение задания на критику учебного текста*

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

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

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

#### 2.6. Подведение итогов занятия

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

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

В ходе отдельных реплик прозвучали следующие объяснения:

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

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

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

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

– не было опыта групповой работы с текстом.

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

### **3. Результаты эксперимента**

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

а) опосредующая роль учебного задания в формировании речевой позиции учащегося и учебной ситуации в целом; обнаружено, что между этой позицией и учебной ситуацией устанавливается реципрокная зависимость, в результате реализации которой формирование позиции ведет к ситуационному генезу, а определенное прочтение ситуации<sup>1</sup> вызывает к жизни связанную с ней позицию;

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

у) образовательная контекстуализация<sup>1</sup> (выход участников учебной ситуации за ее пределы) блокируется, с одной стороны абсолютизацией действующей дидактической формы, а с другой, отсутствием воображаемой или опытной «точки наблюдения», из которой конкретные учебные условия воспринимались бы в локальном качестве.

### **Обсуждение результатов**

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

---

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



говорят, например, исследования состояния чтения в Польше, проведенные в 2016 году. Ученые отмечают нарастающую в их стране культурную тенденцию, состоящую в появлении социальных групп «вообще не читающих» и «не читающих книги» [30, s. 6]. В первой группе представлены респонденты, которые, если и читают что-либо, то читают sporadически или обращаются к локальной прессе или таблоидам. Они не читают книг, не любят это делать, не покупают их и не собирают, а также не участвуют в публичных мероприятиях, связанных с книгами. Во второй — те, кто, как и в первой группе, не любит читать, но читают что-то в интернете или газетах. Они не участвуют в социальных интеракциях по поводу книг и вообще не покупают последние<sup>1</sup>. Одновременно отмечается относительный рост числа читателей электронной прессы и слушателей аудиокниг среди молодежи [там же, s. 14]. Падение интереса к чтению в последние годы отмечается исследователями не только среди «непрофессиональных читателей», но и среди студентов [там же, s. 25].

Своеобразную культурную динамику, связанную с чтением, отмечают и наши восточные соседи<sup>2</sup>. Эти изменения в культурном семиогенезе нельзя, по-видимому, рассматривать в отрыве от школьных текстуальных практик и способов использования текстов в высшем образовании. Но в любом случае тезис польского философа Т. Шкудлярэка о том, что «европейская школа оказалась однозначно сконцентрированной на письменных компетенциях» [32, s. 138], а значит, функционирует в текстоцентрированном формате, не может в свете состоявшегося образовательного эксперимента восприниматься буквально, без дополнительных изысканий в дидактической области.

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

---

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

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

текста к индивидуальным особенностям учащегося<sup>1</sup>. Учебный текст в обсуждаемом смысле (и в этом его принципиальное отличие от текста научного, профессионального или художественного) предполагает его включение в языковую игру иного рода. Речь идет об использовании текстуальной конструкции прежде всего для решения образовательных задач. Учебный текст приобретает статус образовательного. Если учебный текст ориентирован на сообщение и его воспроизводство, то текст образовательный — на изменение речевой позиции и ситуации высказывания. Этим тогда и обуславливается выбор текстового материала и его специфический методический дизайн. Если, например, образовательная задача связывается с формированием у студентов современного критического мышления, то в область педагогических мишеней попадает не просто предметная рефлексия или прямолинейный скептицизм. В этом случае релевантными критическому мышлению становятся такие образовательные задачи, как, например: «поиск связей между взглядами, убеждениями, образами, обращение внимания на весомость и качество аргументов, идентификация контекстов и условий функционирования понятий, точек зрения и идей, обнаружение спорности, непоследовательности и ошибок в трактовках, подчеркивание сильных и слабых сторон в аргументациях, поиск истоков анализируемых убеждений и взглядов, обоснование собственных позиций, ценностей и суждений» [29, s. 191].

В состоявшемся образовательном эксперименте в фокусе наблюдения находилось важное современное умение, ему приписывался универсальный статус — «естественная» способность дистанцироваться от артефактов культуры, в данном случае от учебного текста, включенного в контекст задания. Эта задача возникает на противопоставлении традиционной установке образования на усвоение признанных социально ценными значений. Дистанцирование в рассматриваемом случае не исключает присвоения тех или иных артефактов, но включает в качестве основной задачи выработку отношения к ним и обнаружение их нудительности (идеологической ангажированности) для пользователей<sup>2</sup>.

---

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

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

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

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

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

---

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

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

### **Выводы**

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

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

Во-вторых, насколько адекватны сложившейся ситуации шаги, предпринимаемые сегодня университетским менеджментом и педагогическим персоналом, часто апеллирующие к *бюрократическому ресурсу* — наращиванию и регламентации административного контроля учебной активности студентов, упованию на стандартизацию — и к *упрощенному методическому решению* — созданию корпуса УМК, в том числе и на электронных носителях. Если в первом отношении — бюрократизации образования — нельзя не видеть опасности создания очередного флаттера<sup>1</sup>, ведущего к снижению качества образования при росте его формальных показателей, то во втором — кумуляции проблем эффективного использования учебных средств и ошибок в их проектировании.

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

---

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

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

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

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

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

#### Литература

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

8. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. *Корнилова, Т. В.* Экспериментальная психология: Теория и методы : учебник для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 381 с.
10. *Косиков, Г. К.* Ролан Барт — семиолог, литературовед / Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика ; пер. с фр. Г. К. Косикова [и др.]. – М. : Прогресс, 1989. – С. 3–45.
11. *Лазурский, А. Ф.* Об естественном эксперименте / А. Ф. Лазурский // Экспериментальная психология. – 2010. – Т. 3. – № 2. – С. 87–98.
12. *Лайонс, М.* Новые читатели в XIX веке: женщины, дети, рабочие / М. Лайонс // История чтения в западном мире от Античности до наших дней ; ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье ; пер. с фр. М. А. Руновой, Н. Н. Зубкова, Т. А. Недашковской. – М. : ФАИР, 2008. – С. 399–441.
13. *Мак-Люэн, М.* Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн ; пер. с англ. А. Юдина. – Киев : Ника-Центр, 2003. – 432 с.
14. *Мамардашвили, М. К.* Язык и культура / М. К. Мамардашвили // *Alma mater*. – 1991. – № 3. – С. 45–49.
15. *Ман, П. де.* Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста / П. де Ман ; пер. с англ., пер., примеч., послесл. С. А. Никитина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 368 с.
16. *Мангуэль, А.* История чтения / А. Мангуэль ; пер. с англ. М. Юнгер. – Екатеринбург : У-Фактория, 2008. – 381 с.
17. *Милграм, С.* Бихевиористские исследования подчинения / С. Милграм // Общественное животное. Исследования ; под ред. Э. Аронсона. Том 1. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 44–64.
18. *Миркин, Я. М.* Среднесрочный прогноз развития финансовой системы России / Я. М. Миркин // Аналитический доклад. – М. : Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, 2010. – 558 с.
19. *Пригожин, И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
20. *Розин, М.* Мои дети мудрее меня. Ответ Денису Драгунскому [Электронный ресурс] / М. Розин // Сноб. Электронный журнал. – Режим доступа : [https://snob.ru/profile/29546/blog/93611#comment\\_785442](https://snob.ru/profile/29546/blog/93611#comment_785442). – Дата доступа : 07.02.2019.
21. *Соссюр, Ф. де.* Заметки по общей лингвистике / Ф. де Соссюр ; пер. с фр. П. Б. Нарумова ; общ. ред., вступ. ст. и коммент. Н. А. Слюсаревой. – М. : Прогресс, 2000. – 280 с.
22. *Талызина, Н. Ф.* Психологические основы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 329 с.
23. *Томас, У. А.* Неприспособленная девушка // Личность. Культура. Общество. – 2009. – Т. XI. – Вып. 3 (№ 50). – С. 61–78.
24. *Харре, Р.* Проблема совместного действия / Р. Харре ; пер. с англ. О. П. Зубец // Человек. Наука. Цивилизация. К семидесятилетию академика В. С. Стёпина. – М. : Канон+, 2004. – С. 383–400.
25. *Шартье, Р.* Письменная культура и общество / Р. Шартье ; пер. с фр. и послесл. И. К. Стаф. – М. : Новое издательство, 2006. – 272 с.
26. *Aiyum, M.* The Canadian beaver confronts the Torpedo fish: Performing our own philosophy as educator [Electronic resource] / M. Aiyum // *Philosophy of of education*. –

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

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

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

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

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

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

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

A. A. Polonnikov

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

READ VYGOTSKY

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

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

## **К ВОПРОСУ О КОНСТИТУИРОВАНИИ КРИЗИСА ЧТЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* В настоящем тексте рассматриваются способы конституирования кризиса чтения в образовании, которые устанавливаются современным педагогическим сообществом. Указываются те их свойства — референция чтения к когнитивной сфере, интенция к завершению актов чтения, внеобразовательное происхождение кризиса чтения, его локализация на позиции студента, которые в наибольшей степени демонстрируют обуславливающую их трансмиссионную образовательную модель. Утверждается, что результатом трансмиссии становится не содержание культуры, а иерархически устанавливаемые отношения между текстуальной и визуальной культурными формами. Предлагается произвести образовательную реинтерпретацию кризиса чтения как достигаемого в образовательных ситуациях положения дел, создающего условия для альтернатики образовательных субъектов.

*Ключевые слова:* образовательное чтение, кризис чтения в образовании, герменевтико-риторический конфликт практик чтения, механизм образовательной альтернатики.

Авторы ряда работ, посвященных проблемам современного высшего образования, выказывают беспокойство относительно состояния чтения в контексте учебной работы студентов [3; 4; 11; 13]. Пафос этих высказываний призван убедить читателя в том, что образовательное чтение находится в состоянии кризиса, столкновение с которым для участников образовательных ситуаций практически неизбежно, но в то же время преодоление которого возможно благодаря совместным усилиям.

Этому диагностическому в адрес чтения действию присущи несколько особенностей, касающихся таких вопросов, как «что значит читать?», «что и как читать?», «кто читает?», «что значит кризис чтения?». Мы полагаем, что их выявление позволит объективировать ту практику образовательного чтения, которая заявляет о себе словами представителей педагогического (и не только) сообщества посредством описания ее кризиса, обнаружить конститутивы образовательной модели, элементом которой данная практика является, установить условия ее реализации и инициируемые ею эффекты, а также поставить вопрос о возможности иных практик образовательного чтения.



Во-первых, чтение инсталлируется в образование как явление *когнитивной природы*, что определяет как его *организацию и реализацию* — осознанность, последовательность, систематичность, целенаправленность [1, с. 92], подчиненность приемам мыслительной деятельности [4, с. 298], так и *ожидаемые от него результаты* — уяснение реального смысла текста, понимание эксплицитных и имплицитных связей между содержащимися в нем суждениями и пр. [13, с. 141–142]. Производимая подобным образом интерпретация чтения имеет как минимум два следствия.

С одной стороны, она неявно утверждает как легитимный для образования один вариант мышления — тот, который получил в психологической литературе наименование «вербальное мышление» или «словесно-логическое мышление», в результате чего происходит дисквалификация и выведение за рамки образовательных ситуаций иных вариантов мышления (образного, практического и пр.), а также одновременно с этим практически полностью исключается привлечение к учебной работе тех текстов, которые не могут быть освоены посредством протектируемого типа мышления (тексты поэтические, децентрированные, политематические, нетематически организованные и др.). С другой стороны, референция чтения к мышлению помещает его в замкнутое интрапсихическое пространство, определяет его как индивидуальный психический феномен, что происходит вследствие утвердившейся в отечественной науке (и образовании) интеллектуалистской традиции трактовки мышления и ее педагогической импликации. Текст же здесь служит средством передачи информации человеку о мире.

Иными словами, чтение должно производиться как система тождеств: тождество содержания текста миру должно корреспондировать с тождеством формирующегося представления о тексте его [действительному] содержанию (форма текста выражает, презентует содержание), что обеспечивает содержательное совпадение внутреннего мира человека миру внешнему как обладающему собственной истиной. Инвариантом такого рода тождества выступает прокламируемое отношение своего рода совпадения между автором и читателем текста, которое должно быть установлено в акте образовательного чтения, поскольку «читатель — alter ego автора, понимающий собеседник, способный воспринять авторскую концепцию» [14, с. 38], а «глубина восприятия и интерпретации текста зависит от уровня проникновения [студентов – прим. Н. К.] в реальное содержание текста (...) и

предполагает присутствие у них умений (...) в уяснении реального смысла, то есть очевидной авторской нити смысла между высказываниями» [13, с. 141].

Во-вторых, чтение в образовательных ситуациях понимается как *акт завершенный* или *стремящийся к завершению*. Это утверждается через определение чтения как деятельности (и в первую очередь, через введение параметра целенаправленности человеческой активности), указание на его финализацию в случае присвоения информации, содержащейся в тексте [3], или «полное его понимание» [13], а также через прямое указание на наличие у чтения «окончания» [1].

В-третьих, сама такая постановка проблемы *локализует дефектность* (кризисность) чтения и его элементов *на позиции студентов*: именно им атрибутируются дефицит читательской компетентности [11, с. 210], отсутствие мотивации к чтению [13, с. 140], искажение психического развития и навыков социализации в результате интенсивного взаимодействия с современными электронными медиа [4, с. 299], в совокупности создающие препятствия для полноценного участия в процессе обучения [3]. Неявным образом это устанавливает иерархические отношения между участниками образовательных ситуаций, выводя преподавателей за рамки устанавливаемого кризиса чтения (их «главная задача — направлять студента» [4, с. 299]), наделяя их позицию изначальными атрибутами авторитетности и читательской компетентности.

В-четвертых, подразумевается *внеобразовательное происхождение дефицитарности* чтения; его кризис — это то, что постигло чтение за пределами образования, то, с последствиями чего образование вынуждено иметь дело и что исправить оно призвано: «В настоящее время наблюдается тенденция утраты интереса к чтению у молодежи. Это объясняется появлением и активным развитием новых информационных технологий, электронных СМИ, массовой развлекательной индустрии. Все эти факторы вытесняют чтение, отодвигают его на последний план в жизни человека и общества. Но поскольку чтение играет чрезвычайно важную роль, как для полноценного развития индивида, так и страны в целом, необходимо предпринимать попытки устранения данной проблемы» [13, с. 140]. Образование в этом случае определяется как инструмент культурной санации, восстановления культурного статус-кво, возвращения элементам культуры привычных значений.

Какая модель образования стоит за подобным конституированием образовательного чтения? Частично ответ на этот вопрос содержится в указании на то, что «при традиционном невнимании к фундаментальной читательской компетентности, студенты вуза оказываются неспособными продуктивно усваивать большие объемы информации» [3, с. 97], что означает утверждение образования в трансмиссионном залоге — как процесса передачи сообщений (культуры, профессии, науки и т. д.) [6, с. 127], подлежащих освоению, в то время как читательская компетентность выполняет служебную функцию: в случае ее состояния, соответствующего ряду критериев, она обеспечивает достижение обучающимися учебных целей [4], сформулированных в языке «традиции сообщения» [6, с. 123], сама таковой, т. е. учебной целью, не являясь.

Однако какое «сообщение культуры» передается таким образом?

Мы полагаем, что передается не столько «содержание» культуры, сколько правила отношений между действующими культурными формами, выполняющими функцию медиатора. В качестве таковых культурными аналитиками называются устное слово, письменный текст и визуальный образ [17]. Каждая из них устанавливает собственные правила организации и выражения знания, зависимости между собственными элементами [11], вызывает к жизни социальные и психические последствия [7, с. 6–7], «рождает новые эпистемологии, а это приводит к открытию новых миров. Новый взгляд на мир вызывает к жизни позицию человека по отношению к этому миру» [16, с. 36].

Исторически сложилось, что приоритетными конститутивами образовательного морфогенеза выступали атрибуты текстуальных практик, обуславливая способы организации пространства и времени образования, практики субъективации, порядки знаний и пр. Однако сегодня образовательное поле, наравне с более широким полем культуры, подвергается все более интенсивному воздействию со стороны визуально нагруженных информационно-компьютерных средств, что позволяет обозначать данное положение дел как «визуальный поворот» образовательных отношений [12]. Для поля культуры положение дел состоит не в замене одного культурного посредника другим или в простом наличии между ними дуальной борьбы за символическую власть (что означало бы, что каждый из них формирует изолированный, автономный от других медиаторов культурный ареал), но в их интерференции, взаимовлиянии и взаимопроникновении.

Вернемся к работам, посвященным вопросу о чтении в образовании, и устанавливаемыми ими проекций медиаторного культурного разнообразия в образовательную практику. В них мы обнаруживаем относительную чувствительность к возникновению культурной — визуальной (или цифровой) — инновации, которая проявляется в ссылках на интернет, мультимедиа, гипертекстуальность, электронные СМИ и т. п. Однако эти атрибуты новой культуры подлежат, с точки зрения анализируемых нами авторов, интеграции в устоявшуюся текстоцентрированную образовательную практику, интерпретации в ее системе значений, функционированию согласно ее регулятивам (поскольку без этого «нельзя овладеть новейшими электронными средствами информации» [4, с. 299]). Как следствие, производится нейтрализация визуальной культурной формы и ее подчинение форме письменного текста, доминирование же последней и есть то сообщение, которое передается образованием обучающимся.

Исторический анализ чтения демонстрирует, что оно представляет собой не гомогенное культурное явление, но множество культурных вариаций, возникающих и исчезающих опытов [5], не поддающихся унификации. Будучи производным от одной из культурных форм, оно трансформируется в ходе образования и умножения культурных практик. Ярким примером этого служат его модификации в условиях доминирования устноречевой культуры, одной из которых может выступать феномен «безмолвного чтения» или «чтения про себя». Становление данного феномена занимает период в несколько столетий, начиная с V века до н. э., которым датируются первые его признаки [там же, с. 72–74], и захватывая V век н. э., когда оно все еще составляет столь редкий тип действия, что способно привести в недоумение своих свидетелей [10, с. 55, 61–64], и может быть охарактеризовано одновременно как фактор и следствие процесса эмансипации культуры письменного текста. Если рассматривать его как процедуру эмансипации написанного слова от произносящего его голоса, можно предположить, что при установлении его как компонента обучения чтение выступало механизмом альтернации индивида — «тотальной трансформации, когда индивид “переключается” с одного мира на другой» [2, с. 254].

Возвращаясь к проблеме чтения в образовании, мы должны отказаться от вопроса «как сделать так, чтобы сохранить чтение (в его правах)?» и держать в педагогическом прицеле вопрос «как организовать чтение таким образом, чтобы оно стало условием образовательного акта?» — «разрыва

между субъектом-самим-по-себе и дискурсивным субъектом», «оформления дискурсивного измерения позиции индивида», «мультипликация дискурсивных субъектов» [12, с. 31–32], или, по-другому, организуя практику чтения в образовании, мы «должны считаться с проблемой демонтажа, разрушения предшествующей номической структуры субъективной реальности» [2, с. 255]. Иными словами, чтение не должно быть исключено из практик опосредования образовательных отношений (скорее речь идет об ослаблении его позиций как эксклюзивного транмиттера учебного содержания); однако оно должно быть включено в эти отношения в новом специфическом качестве, представлять собой деконструктивно-конструктивную работу, позволяющую эксплицировать устройство культурных, образовательных и других гуманитарных практик и производных от них практик субъективации.

Тогда каким требованиям должно отвечать чтение? Во-первых, оно должно быть установлено конструктивно — как создаваемое совместными усилиями участниками образовательного взаимодействия, воплощаемое в актуальных, здесь и сейчас выполняемых действиях. Чтение — это не то, что предшествует образовательному процессу, это коммуникативная среда, в которой он может осуществляться. Во-вторых, кризисное состояние чтения должно быть достигнуто собственно во взаимодействии участников образовательных ситуаций как такое положение дел, при котором его компоненты, приобретшие само собой разумеющийся характер, обнаруживают себя в локальном и конвенциональном залоге, задающими как свойственную им эффективность, так и ограничения. В-третьих, чтение должно функционировать как принципиально незавершенный процесс, открытый для экспериментальных действий его участников. В-четвертых, пересмотру должна подвергнуться, и, возможно, в первую очередь, позиция педагога, которая начинает пониматься как «внутреннее» образовательного чтения, как один из наиболее производительных его атрибутов.

Как может быть произведен кризис образовательного чтения? Он возможен при актуализации и столкновении качественно различных его практик. Они могут быть конкретизированы посредством идей известного философа и специалиста в области литературной критики Поля де Мана. Обсуждая проблему отношений с текстом как формой, а также осуществляя поиск возможностей изменений текстуальных (в первую очередь, литературных) форм, де Ман использует различие

фигурального и метафигурального языка [9, с. 23], на основе чего он указывает на два «вполне последовательных, но и вполне несопоставимых» [там же, с. 21] способа чтения как способа работы с текстом, которые «должны сойтись друг с другом в открытом противостоянии» [там же]. Это различие отвергает наличие у текста нескольких сосуществующих значений и утверждает возможность обращения с текстом как совокупностью разнокачественных дискурсивных множеств.

Способ работы с текстом с опорой на *фигуральный* язык строится во многом как герменевтическая практика и апеллирует к его (текста) преимущественному тематическому (семантическому) анализу, который стремится охватить как можно больше деталей текста. Такого рода работа во многом связана с развитием практик понимания как связывания знака и референта и, что не одно и то же, текстуальных и субъективных значений. Иными словами, чтение направлено на изучение того, с какими знаками мы имеем дело и что они означают. Герменевтическая практика чтения базируется на допущении о внетекстовой реальности, репрезентация которой возникает как результирующая чтения.

Альтернативный способ работы с текстом с опорой на *метафигуральный* язык выводит на первый план его риторическую организацию, что имеет несколько принципиальных следствий. Во-первых, этот способ требует принятия текстуальной реальности как базовой, что, во-вторых, подразумевает разотождествление знака и референта. В-третьих, переход от герменевтической практики к риторической предполагает деконструктивно-конструктивную работу, направленную на исследование того, *как* знаки работают как означающие. Первый — деконструктивный — ее этап делает ставку на процедуру буквального чтения, лишения текста привычных грамматических и когнитивных атрибутов. Второй этап производит реинтерпретацию элементов текста в перформативном — действующем залоге. В результате о чтении можно сказать, что «это не наша добавка к тексту, но как раз то, что в первую очередь и конституирует текст» [там же, с. 27] как риторическую структуру. Вместе с тем Де Ман отмечает, что «вопрос о том, будет ли сделан ... шаг к отказу от ... герменевтической модели, невозможно решить *a priori*, или наивно» [там же, с. 6].

Первый тип чтения разворачивается как следование тексту: его полноте, начиная с первой строки и простираясь до последней [там же, с. 19]. Он направлен на конструирование дискурсивного субъекта, интенция

которого состоит в передаче «почти» подобного себе, в производстве собственного присутствия до тех пор, пока длится высказывание, опосредованное читаемым текстом [7]. В ходе чтения, приобретающего в учебных обстоятельствах характер совместного действия, такого рода субъект (индивидуальный или коллективный) ситуативно связывает посредством элементов текста разрозненные фрагменты собственного опыта. И в этом случае цельность текста и его нормативная организация — залог осмысленного самопроизводства, опосредованного связью между знаком и значением.

Второй тип чтения как возможность появляется тогда, когда «(с)овершенно ясный синтаксический образец (вопрос) порождает предложение, имеющее по меньшей мере два значения, из которых одно утверждает, а другое отрицает свой собственный иллокутивный модус. (...) и когда невозможно решить грамматическими или иными лингвистическими средствами, которое из двух значений (а они могут быть вообще несовместимыми) важнее другого» [9, с. 18]. Такого рода чтение безразлично к порядку текста и внутренним связям его элементов. Оно может быть осуществлено по отношению к любому фрагменту текста, вне зависимости и во многом вопреки тому, что ему предшествует и что следует за ним. Именно таков режим чтения де Маном<sup>1</sup> строки стихотворения Йейтса «Среди школьников» «Как можно танцора по танцу узнать?» Будучи прочитанным буквально как настоятельная необходимость «узнать знак по референту», этот вопрос, с точки зрения де Мана, прямо указывает на различие между знаком и значением, обнаружение которого должно стать искомым усилием субъектов образовательного взаимодействия. Дискурсивный модус функционирования субъектности в данном акте чтения поддерживается посредством «быстрой циркуляции высказываний» [7], скорость производства которых противостоит инерции отождествления внетекстуального и текстуального, а также инерции уподобления Я и иного в акте высказывания. Если первый тип чтения подразумевает в

---

<sup>1</sup> В своей работе П. де Ман анализирует следующий фрагмент стихотворения В. Йейтса «Среди школьников»:

O chestnut-tree, great-rooted blossomer,  
Are you the leaf, the blossom or the bole?  
O body swayed to music, O brightening glance,  
How can we know the dancer from the dance?  
[О каштан, простертые корни и крона в цвету,  
Так что же ты? Ты — лист, цветок или ты — ствол?  
О отдавшееся музыке тело, о горящий взгляд,  
Как можно танцора по танцу узнать?] [цит. по: 9, с. 19].

качестве процедуры конструирования дискурсивной позиции интеграцию, то второй опрокидывает устанавливаемое первым способом истолкование текста.

Таким образом, кризис образовательного чтения может быть установлен через дидактически обеспеченный герменевтико-риторический конфликт практик чтения.

Практика образовательного чтения, построенная в соответствии с правилами фигурального языка, во многом корреспондирующая с устоявшейся в отечественной педагогике традиции, вводит студентов в понятийное или метафорическое (семантическое) поле современной культуры. В его рамках студенты осуществляют объективацию само собой разумеющихся, а от того и имплицитно наиболее активных для современной гуманитарной мысли категорий. К таким могут быть отнесены метафоры (чаще привлекаемые как парные) «внутренне / внешнее», «субъект / объект», «пространство / время», «личность / общество», «автор / текст», «знак / референт» и многие другие. Практика образовательного чтения, построенная в соответствии с правилами метафигурального языка, делает и студентов, и педагогов *со-участниками* прагматической организации поля культуры, предоставляет им шанс проникновения в устройство действующих социокультурных отношений. Особое значение в этой связи имеет то обстоятельство, что предметом деконструктивных усилий участников образовательного взаимодействия становится их собственный опыт чтения, который в ходе чтения диверсифицирует свою форму.

#### Литература

1. Акатова, Т. И. Языковая культура личности как социокультурный феномен / Т. И. Акатова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 91–93.
2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
3. Богоудинова, Р. З. Читательская компетентность студента как цифрового пользователя: проблемы формирования / Р. З. Богоудинова, Л. К. Гейхман, И. В. Ставцева // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 1. – С. 97–100.
4. Волкова, Е. А. Трансформация чтения студенческой молодежи в социокультурной среде вуза / Е. А. Волкова, А. И. Кузнецов // Общество и право. – 2013. – № 4. – С. 297–300.
5. История чтения в западном мире от Античности до наших дней / Г. Кавалло [и др.]. – М. : ФАИР, 2008. – 544 с.
6. Клус-Станьска, Д. О форме знания в образовании: реификация и символическое насилие / Д. Клус-Станьска // Высшее образование в России. – 2018. – № 1. – С. 122–132.



7. Латур, Б. Маленькая философия [акта] высказывания [Электронный ресурс] / Б. Латур. – Режим доступа : <https://syg.ma/@nikita-archipov/bruno-latur-malienkaia-filosofia-akta-vyskazyvaniia>. – Дата доступа : 02.08.2019.

8. 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.

9. Ман, П. де. Аллегии чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста / П. де Ман. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 368 с.

10. Мангуэль, А. История чтения / А. Мангуэль. – Екатеринбург : У-Фактория, 2008. – 381 с.

11. Плетяго, Т. Ю. Формирование читательской компетентности студентов вуза / Т. Ю. Плетяго // Омский научный вестник. – 2012. – № 4. – С. 210–214.

12. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты : коллективная монография / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск: БГУ, 2017. – 211 с.

13. Сапух, Т. В. Процесс формирования читательской компетенции студентов университета / Т. В. Сапух, М. В. Скворцова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 140–144.

14. Стрелец, Л. И. Рецептивная программа понимающего читателя / Л. И. Стрелец // Филологический класс. – 2013. – № 1 (31). – С. 37–40.

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

16. Ruckriem, G. Digital technology and Mediation — a Challenge to Activity Theory / G. Ruckriem // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 30–38.

17. Szkudlarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.

N. D. Korchalova

Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (Minsk,  
Belarus)

## TO THE QUESTION OF THE CONSTITUTION OF THE READING CRISIS IN EDUCATION

*Abstract.* This text discusses the means of constituting the reading crisis in education, which are established by the modern pedagogical community. Their properties are indicated — the reading reference to the cognitive sphere, the intention to complete reading acts, the extra-educational origin of the reading crisis, its localization in the student's position, which most of all demonstrate the transmission educational model that determines them. It is argued that the result of the transmission is not the content of the culture, but hierarchically established relationships between textual and visual cultural forms. It is proposed to carry out educational reinterpretation of the reading crisis as a state of affairs achieved in educational situations, creating conditions for the alternation of educational subjects.

*Key words:* educational reading, the crisis of reading in education, hermeneutic-rhetorical conflict of reading practices, the mechanism of educational alternation.

*А. М. Колышко*

*УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»  
(Гродно, Беларусь)*

## **ПРАКТИКИ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ МЕЖДУРЕЧЬЯ: ОПЫТ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ**

*Аннотация.* В работе представлен опыт историко-психологической реконструкции практики письма и чтения Междуречья. Выявлено особое место образовательного текста в воспроизводстве шумерской школой культурных традиций общества и образовательного чтения — в формировании социальной идентичности ученика. Отмечается особая значимость в формировании социальной идентичности ученика соотношения образовательного и обыденного письма и чтения. Указывается на особую роль формальных, структурных и содержательных характеристик текста в конструировании образовательной (педагогической) ситуации. Установлено, что по мере усложнения образовательного текста в школах Междуречья обнаруживают себя избыточные образовательные эффекты и происходит трансформация педагогического взаимодействия. Отмечается особая роль в формировании идентичности ученика реализуемых учителем форм контроля образовательного письма и чтения. Обнаруживается сходство практики чтения и его образовательных эффектов в современной высшей школе и школах Междуречья.

*Ключевые слова:* образовательный текст, структура образовательного текста, форма образовательного текста, язык изложения образовательного текста, авторство образовательного текста, образовательное чтение, педагогическая ситуация, педагогическое взаимодействие, контроль образовательного чтения, идентичность ученика.

*... чтение и письмо важны, потому что мы читаем и пишем о своем мире, а прочитанные и написанные тексты в свою очередь создают нас.*

*Scholes, 1985, с. XI.*

### **Введение**

Одним из важнейших направлений влияния слова на человека выступает чтение. Чтению до настоящего времени отводится роль средства сохранения интеллектуального и культурного потенциала общества и преемственности знаний, фактора социального становления человека, способа развития нравственных ценностей подрастающего поколения [3, с. 331]. «Чтение необходимо человеку, почти так же, как дыхание», — пишет канадский исследователь чтения Альберто Мангуэль. «Мы все

читаем себя и мир вокруг нас в надежде понять, кто мы такие и где находимся. Мы читаем, чтобы понять, или хотя бы понимать. У нас просто не остается другого выхода» [14, с. 11]. На формирующую силу текста указывают мыслители различных эпох и самых разных областей научного знания: психолингвистики, социологии, философии, филологии, педагогики... Данному феномену, в отличие от письма, традиционно отводилась функция контроля над социальной активностью человека, над его становлением в качестве «полноценной» части культуры. Чтение пережило три революции и в настоящее время обнаруживает сущностную трансформацию в век доминирования современных информационных технологий. История чтения имеет богатейшие традиции, прошедшие путь от утверждения «смерти автора» и «смерти читателя» до их полной реанимации. Современные исследователи существенно расширили круг участников непосредственного акта чтения: читатель, автор, текст, издатель, традиции интерпретации текста и т. д. Особое внимание уделяется прагматике чтения, а именно, каким образом и какое влияние оказывает текст на читателя, а также культурно-историческому аспекту чтения, т. е. различиям чтения в разных культурах и на разных этапах становления человечества [7, с. 280]. Современные ученые понимают чтение как сложный процесс коммуникации, исследование которого возможно только в рамках междисциплинарного подхода. Вместе с тем, это очень новое и молодое, прежде всего для отечественной психологии, научное направление.

Особый интерес в контексте предпринятого исследования имеет образовательное чтение (узко — чтение в системе образования). Рамка наших рассуждений связана со следующим рядом вопросов:

- как выглядел и трансформировался во времени образовательный текст;
- что выступает определяющим в его выборе и использовании учителем;
- как использование текста организует педагогическую деятельность;
- для порождения каких образовательных эффектов используется чтение и чем обусловлен выбор учеником читательской стратегии;
- что происходит с учеником и самим текстом во время чтения;
- как соотносятся образовательное и повседневное чтение;
- и, наконец, что происходит с образовательным чтением в эпоху доминирования электронного текста...

Выбор в качестве предмета изучения образовательного чтения и письма Междуречья не случаен. Существует устойчивое убеждение о традиционности системы образования, ее направленности на сохранение культурных основ общества. В данной связи возникает интерес к тому, насколько изменилось образовательное чтение за 5 тысяч лет и в каких именно аспектах. Исходя из того, что школа в Междуречье только начала складываться как социальное явление в самом начале человеческой истории, можно предположить, что реализуемое в ней чтение является наиболее простым феноменом, легко схватываемым для научного исследования. Важным моментом поисковой мотивации является сравнение основных феноменов и проблем образовательного чтения Междуречья и современного университета. Насколько современная система образования преодолела/наследовала те проблемы, с которыми соприкоснулось образовательное чтение в период своего возникновения. Кроме того, как показывают наши изыскания, в современной психологической науке отсутствует самостоятельный анализ истории образовательного чтения при одновременной достаточно плодотворной разработке теории и истории общего чтения.

История знает три широко распространенные и последовательно сменяющие друг друга формы образовательного текста: свиток, книга (канон) и электронный текст. На более ранних этапах развития человеческой культуры образовательный текст существовал в форме табличек. Первая известная специальная учебная литература обнаружена в Шумере и Аккаде (XXIV–XXII вв. до н. э.). Это были таблички, схожие по своему содержанию и функциям с современными, — словари (списки богов, длинные перечни названий деревьев и трав, известных видов животных, в том числе насекомых и птиц, стран, городов и деревень, различных пород камней и минералов) и хрестоматии, содержащие фольклорные поучения, наставления или назидания, басни, пословицы и поговорки. Шумерская школа (э-дуба) стремилась к передаче ученикам знания. Так уммия, школьный учитель, в буквальном переводе обозначает «знающий человек» [13, с. 253–277].

### **Культурная миссия школы и идентичность ученика**

Шумерская школа в ее классическом варианте (первая половина 2-го тысячелетия до н. э.) известна как э-дуба, что означает «дом табличек». Табличка в шумерском обществе исполняла роль не только основы социальных отношений (коммуникации) жителей шумерского государства

(договора, приказы, переписка), но и сохранения культурных традиций. Школа выступала именно тем социальным институтом, который был ориентирован на сохранение и преумножение текстов, а также культурного опыта, зафиксированного в табличках. Для государств Междуречья это была одна из важнейших функций, что отражено даже в их народных преданиях. Так, согласно шумерскому мифу, Зиусудра — правитель одного из древнейших «допотопных» городов Шуруппака — перед потопом все письмена закопал в Сиппаре для того, чтобы пережившие потоп могли их снова откопать и изучать [19, с. 50].

Сохранение традиций порождало стремление учителя, а вслед за ним и ученика, к точности воспроизводства содержания табличек и сохранению стиля написания текста [там же, с. 51]. В то время как обучение ученика через копирование табличек приобщало его к духовным традициям культуры Междуречья, оно же обуславливало и содержание его отношения к себе, формирование социальной и образовательной идентичности. В рамках социальной идентичности школа требовала от ученика быть традиционным, типичным элементом культуры, активно заботящимся о ее сохранении и воспроизводстве. В контексте образовательной идентичности к ученику предъявлялось требование исполнительности, ответственности за свой труд, послушности и педантичности.

Важнейшей функцией школы являлись не только накопление, хранение и забота о текстах как источнике культурной традиции общества, но и подготовка писцов, главной задачей которых было обеспечение устойчивой связи между письменным словом и населением страны. Школа в Междуречье была местом не только хранения и преумножения текстов. Она активно участвовала в проведении публичных собраний в храмах, дворцах или рыночной площади. Одной из функций учителя и ученика (как и выпускника школы — писца) было донесение содержания данных текстов до народа. Содержание табличек, при этом, воспроизводили наизусть [6; 19, с. 56]. Так, в одном из сохранившихся текстов в наставлении ученику учитель говорит: «Письменность — это мать рассказчиков, отец учителей» [19, с. 52]. Процесс чтения вслух текста казался обывателю чудом и вызывал благоговение [там же, с. 52]. Такое отношение к человеку, умеющему писать и читать, было органично ориентации школы на подготовку писцов как элиты общества. Одна из найденных табличек гласит: «Кто отличится в чтении и письме, тот будет блеснуть, как солнце» [17, с. 128]. Писцы пользовались в Шумере

чрезвычайно большим уважением и составляли привилегированную общественную группу [20, с. 4]. При этом программа обучения старовавилонской школы была унифицирована и ориентирована на выпуск писцов широкого профиля [там же, с. 4], т. е. выпускники школы умели читать и писать любой вид текстов [18].

Ориентация образовательного чтения на сохранение культурных традиций и определение школы себя в качестве связующего звена между текстом и обывателем требовало от ученика не только расшифровки культурных знаков (отображенных на табличке), но и осваивания их общественного значения (ценностной нагрузки). Он осваивал существующие в культуре и отображенные в текстах моральные нормы, культурные традиции и т. д. Даже способ заучивания текста находил свои аналоги в культуре. Выпускник школы, выполняя функции занимаемой им гражданский или религиозный должности, был обязан читать тексты для жителей страны. При этом он читал вслух текст не с глиняной таблички, а предварительно заучив его наизусть [9, с. 304]. Близость читателя устной культуре обуславливалась содержанием образовательных текстов, их близостью повседневной жизни и жизни типичного жителя Междуречья (в том числе и самого ученика). Их задача была обезопасить ученика от всяких сложных, спорных, напряженных ситуаций, сформировать у него представления о типичных способах поведения жителя Междуречья. Кроме того, ученики часто работали с образовательными текстами (эссе), отображающими их собственное повседневное обучение в школе [13, с. 253–277]. В данном случае работа с текстом предполагала определение себя не только в качестве субъекта письма, но и субъекта описания (конструирования). Такой педагогический прием позволял соприкоснуться ученику с конструирующей силой текста.

Таким образом, в центре образовательного чтения в Шумере находилась реализация функции сохранения культурных традиций и реализация связующего звена между текстом и слушателями (неграмотными жителями страны). В то время как выполнение школой данной функции определяла содержание социальной и образовательной идентичности ученика.

### **Читать и запоминать, чтобы переписывать слова и тексты (сущность образовательного чтения)**

Характер приобретаемого учениками знания в шумерской школе жестко зависел от формы, содержания и языка изложения учебного текста

(таблички), а также от предлагаемого способа образовательного чтения, педагогического взаимодействия и контроля его (чтения) результатов со стороны учителя.

Чтение образовательного текста, как и обучение в целом, в э-дубе было письмоцентрическим, т. е. направленным на овладение навыками письма на шумерском языке. Язык изложения учебных текстов (он же язык культуры Междуречья) в школах жестко определял логику конструирования образовательных ситуаций. Используемая в обучении клинопись как пиктографическое письмо было ориентировано на обозначение предметов и явлений мира. Каждый знак представлял собой изображение одного или более конкретных объектов и означал слово, значение которого было либо идентично, либо тесно связано с изображенным предметом. Письменность основывалась на принципе: один предмет или одна идея равны одному знаку или одному звуку [4, с. 84]. Ради овладения учеником навыками письма шумерские учителя разработали особую систему правил, представлявшую собой в первую очередь классификацию текстов и методику обучения — заучивание и копирование (переписывание) текста учеником до тех пор, пока он не сможет воспроизводить его с легкостью [13, с. 253–277]. Отсюда, учебные тексты состояли из форм и сочетаний, в которых встречалось определенное «слово, — иногда приводились различные слова, производные от общего корня» [24, с. 66]. Моделируемая таким образом образовательная ситуация в школах в древних государствах Междуречья (прежде всего на начальных этапах обучения) предполагала от ученика изучение и заучивание текста с целью его копирования [5; 15, с. 15]. В то время как успешность выполнения им учебного задания определялась его хорошей памятью и способностью декодировать стиль написания текста. Таким образом, как писал Б. И. Перлов, «краеугольным камнем обучения письму в шумерской и вавилонской школах было изнурительное заучивание текста. Ученик зазубривал и многократно записывал за время своего обучения сотни табличек» [20, с. 17–20].

Таким образом, особенности языка, на котором написан текст, определяли методику организации образовательного события, характер его утилизации учеником. В данной связи невольно возникает вопрос о том, а какую образовательную ситуацию и идентичность ученика требуют образовательные тексты, используемые в современном университете.



### **Запоминание и переписывание текста (методика обучения от простого к сложному)**

Существенное влияние на ход и результат образовательного чтения в школах Месопотамии оказывало содержание учебного (образовательного) текста. С течением времени были сформированы канонические списки (каталоги) для всех школ Шумера (обязательный перечень текстов для чтения и переписывания учеником) [20, с. 7]. Основным методическим принципом обучения писцов был принцип «от простого к сложному» [5; 20, с. 17]. В школах Междуречья работа с текстом проходила поступательно: от чтения и переписывания простого к чтению и переписыванию более сложного текста. Когда ученик осваивал сложный шумерский словарь, он начинал копировать и запоминать краткие предложения, пословицы, басни, мифы, эпические сказания, эссе, а также подборку «типовых» контрактов, необходимых для оформления юридических документов, играющих большую роль в хозяйственной жизни Шумера. Спектр жанров заучиваемых и переписываемых в школе текстов был не только достаточно широк по своему перечню, но и требовал от ученика-читателя разного образовательного участия. Различия в образовательном участии ученика возникали, несмотря на то, что его единственной целью всегда являлось одно — заучивание и копирование текста (таблички). Так, используемые на поздних стадиях обучения пословицы, басни и поговорки являлись трудными для понимания и запоминания, ибо в них использовалась подчас непереводаемая буквально игра слов, содержались указания на неизвестные бытовые реалии [13, с. 253–277]. В данном случае текст требовал включения в процесс чтения воображения ученика, его абстрактного мышления, актуализации личностных ценностей и т. д. Таким образом, изменение структуры образовательного текста вело к повышению компетентности ученика, что вопреки единой форме образования изменяло образовательную ситуацию и порождало избыточные к учебной цели образовательные эффекты. Таким образом, чем более сложен для восприятия текст, чем он ближе к описанию социальной реальности, тем больше появляется избыточных образовательных эффектов. В то время как порождающие данную избыточность процессы проекции и абстрактного мышления ученика являлись менее контролируемыми (управляемыми) процессами, в отличие от памяти.

### **Авторство образовательного текста в системе обучения**

Особой областью влияния образовательного текста на формирование идентичности ученика являлось его (текста) отношение к собственному авторству. Среди «авторов», предлагаемых ученику для копирования, представлены как легендарные, так и реальные люди. Авторство часто приписывалось авторитетному мудрецу древности, главе школы или писцового рода. В основании такого педагогического приема лежало стремление придать авторитет тексту, показать, что он восходит к определенной традиции [6, с. 303]. Вместе с тем, на школьных табличках (как и на табличках вообще) их автор-ученик, как правило, должен был зафиксировать свое имя. Оставляя на своей учебной табличке имя, он тем самым брал на себя ответственность за свое авторство как писца [19, с. 51]. Иногда на учебных табличках было запечатлено имя отца ученика, его профессия или род занятия [1]. Такой педагогический феномен не только сближал школу с жизнью, но и требовал от ученика способности чувствовать себя частью созданного им текста, субъектом творения скопированной им таблички. Авторство образовательного текста могло обеспечивать и еще один педагогический феномен. Оно выступало, как пишет известный французский исследователь чтения Роже Шартье, условием гарантии, которую обеспечивало имя некоего лица — одного из тех, кто по положению своему вправе вещать истину [25, с. 71]. Таким образом возникал особый образовательный эффект при чтении текста, «маркированного именем автора», который для ученика «мыслится как фигура, способная своим социальным положением обеспечить «авторитетность ... дискурса» [25, с. 49]. На зависимость оценки учеником значимости для себя научного текста от фамилии его автора и от авторитета преподавателя, рекомендовавшего ему данный текст, указывают и наши собственные эмпирические исследования. Так, нами было выявлено, что студентами большая ценность (относительно независимо от его содержания) приписывается тому тексту, который предложен для чтения преподавателем, пользующимся авторитетом у студента [11, с. 192].

### **Устройство образовательного текста и его педагогические эффекты**

Важным в образовательном процессе Междуречья были форма таблички и характер структурирования текста. Форма и размер таблички в Шумере зависели от содержания текста (юридический документ, письмо

или официальный текст) и региона ее возникновения. Поэтому по форме глиняных табличек можно было классифицировать их содержание и происхождение, не читая самого текста. Если же таблички предназначались для заключения важных сделок или закладки в фундамент какого-либо здания, то их изготавливали из камня или металла. Для каждого периода и района Шумера присущи характерные особенности формы таблички. В одних случаях это были тонкие прямоугольники или квадратики величиной с почтовую марку, в других — большие по размерам подушкообразные таблички с тонкими или толстыми краями вплоть до прекрасных больших таблиц, размером в иных случаях до 90 сантиметров [18]. Вместе с тем, форма учебной таблички имела и свой образовательный эффект. Как считают современные исследователи, форма текста стремится управлять восприятием учеником написанного. Так, белорусский ученый А. А. Полонников пишет, что «использование плоскости печатного текста — прямолинейного и равномерного пространства — обладает определенным программирующим эффектом. Именно плоскость выступает условием того, что все заключенные в нем элементы оказываются обозримыми, рядоположенными и сопоставимыми. В результате все частные дидактические нарративы претерпевают специфическую реконтекстуализацию, в ходе которой они оказываются визуально обобщены» [21]. В данном случае, плоская, небольшая и имеющая жесткие очертания табличка требует от читателя интеллектуальных усилий по обнаружению единства и завершенности написанного.

Особое место в образовательном чтении занимал характер структурирования учебного текста. Величина учебного текста позволяла разместить на нем от 50 до 1000 строк. Особая сложность при этом для ученика заключалась в большом количестве знаков в табличке, делающих систему слишком громоздкой для чтения, запоминания и переписывания [13, с. 253–277]. Ученик как неискушенный читатель должен был всецело сосредотачиваться на расшифровке и запоминании знаков. В то время как понимание содержания текста и размышление о написанном были избыточными учебному заданию и доступными только мастеровитому читателю (ученику последних лет обучения). Отсюда педагоги на начальных этапах обучения ученика предлагали ему лаконичные и выразительные тексты как более удобные для запоминания и переписывания. Таким образом, на начальных этапах обучения у ученика формировался устойчивый способ работы с образовательным текстом

(сохраняющийся и в последующем как привычка) через его запоминание и воспроизведение на табличке.

Описания в учебных текстах (как и в художественных текстах Шумера в целом) герои былин, притч тяготели к общим типам и имели фиксированную, практически не изменяющуюся по мере развития сюжета эмоциональную нагрузку [13, с. 189–252]. Такой способ конструирования текста навязывал ученику, через механизм идентификации с персонажем произведения, регламентацию и контроль своих эмоций. В то время как содержание социальной идентичности ученика, формируемое в процессе такого чтения, жестко ограничивалось определенными характерологическими свойствами, заданными типажам (типичными образами) героев текстов.

### **Педагогическое взаимодействие и система контроля над учебным процессом**

Важнейшее место в образовательном процессе шумерской школы отводилось учителю. Учителя и ученики называли друг друга «коллегами» [20, с. 15]. Участие учителя в чтении увеличивалось по мере усложнения образовательного текста. Традиционно учитель предлагал ученику текст для копирования и проверял правильность выполненного учебного задания. При этом особое место в процессе обучения занимал «большой брат». Это наиболее способный к педагогической деятельности ученик старших лет обучения, своеобразный куратор, выбранный учителем для контроля и помощи ученикам в их обучении. В его компетенцию входила помощь начинающему ученику и за рамками школы [там же, с. 16–17]. При копировании текста ученик получал от учителя устные комментарии и пояснительный материал (их содержание, скорее всего, не записывалось и является утерянным для науки), а, в отдельных случаях, между ними завязывалась дискуссия о прочитанном. Наряду с этим, используемые учителем для переписки учеником списки текстов чаще всего предлагались ему в произвольном порядке, что исключало обнаружение им правил и обобщений при работе с ними [23, с. 147]. Таким образом, регулятивная активность учителя в шумерской школе возрастала по мере усложнения текста. Необходимо особо отметить, что стремление к контролю над учеником распространялось и за рамки самой школы.

Способ формирования навыка утилизации текста при его чтении (запоминание), как известно, задает границы его использования в последующем на практике. Основанием для такого утверждения может

выступить идея Л. С. Выготского о влиянии способа и контекста запоминания информации на ее последующее использование. Ученый пишет, что «главный грех нашей старой школы заключался не в том, что в ней мало запоминали, а в том, что запоминание производилось в ненужном и бесплодном направлении, т. е. его целью всегда был ответ учителю на экзамене, все запоминание приспособлялось только к этому и оказывалось непригодным для других целей» [2, с. 177]. Наряду с этим, исследователями установлено, что студент активно приспособливает свое учение к практикуемому в высшей школе способу проверки освоенности предмета (форме приема экзамена) [26, с. 54].

Важной задачей шумерской школы являлось также обучение ученика умению писать красиво и быстро [1]. Учитель при этом активно контролировал процесс чтения ученика через постоянную оценку переписанных им табличек (правильность копии) [15, с. 15]. За неэффективной работой ученика следовало неизбежное моральное и физическое наказание. Отсюда можно предположить, что образовательное чтение, несмотря на свое усложнение и дискуссии ученика с учителем, играло в этом процессе лишь сопутствующую (вспомогательную) роль в процессах запоминания и копирования. Основанием тому была также и мотивация ученика, который при плохо выполненной копии таблички получал родительское и социальное презрение и достаточно жесткое наказание со стороны учителя. Особый педагогический эффект порождала используемая учителем и форма оценки образовательного чтения ученика. Так, оцениваемая учителем переписанная учеником табличка (рукопись) на шумерском языке обозначалась знаком «рука». Используемое учителями замечание «Твоя рука (рукопись) никуда не годится» не только оценивает продукт деятельности ученика (рукопись), но и его как физическую субстанцию (руку) [12, с. 24; 17, с. 127]. В данном случае ты плохо переписал текст идентично — у тебя плохая рука, не способная хорошо писать. Обозначенная форма оценки ученика вскрывала отношение к нему со стороны учителя не только на уровне ментального, но и телесного «Я» как субъекта чтения и письма. Данное отношение было синонимично и физическому наказанию ученика в случае неправильного выполнения им учебных заданий. Отсюда оценка телесного «Я» ученика задавала его физическое участие и в акте чтения. Необходимо отметить, что физический контроль как особая форма «практики власти над учеником» [16, с. 40] характерна и для современной школы.

### **Иные аспекты обучения в Междуречье**

В шумерской школе превалировал индивидуальный подход к обучению. Разделение на классы по уровню подготовки учеников в э-дубе не существовало. Ученики различного возраста и разного срока обучения занимались вместе [20, с. 15]. Индивидуальный подход к обучению, выполнение индивидуальных заданий, индивидуальное наказание и фиксируемое учеником авторство на своей табличке, стремление некоторых учеников собирать свои личные библиотеки табличек приводили к формированию у ученика особой образовательной идентичности (особой социальной роли) и личной ответственности за свой труд.

Несмотря на предлагаемые школой значимые дивиденды для будущей жизни ученика, школа часто воспринималась учениками как мрачная и неприветливая, а ее учебная программа — как скучная и однообразная, дисциплина — как суровая. Ученики под любым предлогом старались пропускать занятия [12, с. 26]. Таким образом, уже в шумерской школе обнаружил себя эффект «академического сопротивления». Данный феномен достаточно активно обнаруживает себя и в современной высшей школе [8].

Учителя в э-дубе активно занимались научной деятельностью, создавали новые литературные произведения. Кроме того, учителя школы вели активную социальную деятельность: озвучивали тексты в храмах, дворцах и т. д. [20, с. 17]. Отсюда можно утверждать, что в Междуречье имелся существенный разрыв между деятельностью учителя и используемой им методикой обучения. Творческие достижения учителя и его активная социальная позиция в образовательном процессе обнаруживали себя только в его высоком авторитете для ученика, что повышало авторитетность предлагаемых ему для копирования текстов. Вместе с тем, опыт социальной коммуникации и научная квалификация учителя совершенно отторгалась практикуемыми им методами обучения. Исключение составляло лишь педагогическое общение, кстати, активно сокращаемое и в современной высшей школе.

### **Заключение**

Исходя из сказанного выше, несмотря на простоту работы с образовательным текстом в шумерской школе, ее эффект был потрясающим по своим результатам. Формируемая идентичность ученика была достаточно устойчива, бесконфликтна, согласовывалась с наличной

культурой общества, а, следовательно, была способна эффективно регулировать его поведение в большинстве типичных жизненных ситуаций. Выпускник школы был универсалом и успешно в последующем справлялся с ролью писца в самых разных областях жизни шумерского общества: от царского дворца до жреческого храма. Таким образом, существующая в древних обществах традиция чтения образовательного текста успешно выполняла ключевую функцию школы: контроль и управление процессом формирования идентичности ученика (молодого поколения) с целью воспроизведения традиций, норм и правил существующей (доминирующей) культуры. Данная успешность во многом вытекала из особенности образовательного чтения и письма школ Междуречья. Тексты в школе читались идентичные по своему языку, форме, содержанию и способу написания тем текстам, которые использовались в обыденной жизни. Запоминание текста наизусть являлось не только важнейшим навыком работы ученика с образовательным текстом, но и важнейшим навыком писца при выполнении связующей функции между текстом и обывателем (донесении содержания текста таблички до жителя страны, не умеющего читать). В данной связи весьма актуальным является изучение характера реализации современной высшей школой функции культурного воспроизводства в ситуации, когда используемый ею текст (книга) вступает в противоречие с текстами, используемыми в обыденной и профессиональной жизни (электронные тексты) [10, с. 44]. Не менее важным является и изучение того, что происходит с формированием социальной идентичности студента, когда в высшей школе ему предлагается вербальноцентрированная образовательная коммуникация, а в обыденной жизни — визуальноцентрическая [22, с. 88–91].

Необходимо отметить, что в чтении шумерского ученика обнаружили себя следующие основные способы управления его образованием: язык написания, форма, содержание, структура и стилистика образовательного текста, стратегия участия в образовательном чтении педагога, выбранный им способ контроля и оценки результатов чтения и письма ученика. Именно данные феномены задавали логику конструирования педагогической ситуации в рамках образовательного чтения. Необходимо отметить, что уже в самых ранних для человечества школах (Междуречья) в рамках образовательного чтения возникали избыточные образовательные процессы и эффекты, которые школа стремилась нивелировать при помощи повышения активности учителя и особым способом контроля и

оценки результатов чтения. При этом, чем сложнее ученику для чтения предлагался текст, тем более активную роль в педагогическом взаимодействии занимал учитель. Активной формой контроля над учеником выступал экзамен, который был обращен не только к контролю поведения и мышления ученика, но и к контролю его телесного «Я». Контроль над учеником в шумерской школе стремился к тотальности и распространялся за рамки самой школы. В шумерской школе обнаруживал себя характерный для современной школы феномен «академического сопротивления». Общим для современной и шумерской школы являлась большая дистанция между компетенциями и достижениями учителя как ученого и методикой организации образовательного чтения. Впрочем, в обоих случаях научный авторитет учителя как автора текста или посредника между учеником и автором текста приносил в процесс образовательного чтения авторитетность для ученика самого текста.

#### Литература

1. *Белицкий, М.* Шумеры. Забытый мир / М. Белицкий. – М. : Вече, 2000. – 429 с.
2. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. *Галактионова, Т. Г.* Чтение как фактор культурной преемственности / Т. Г. Галактионова // Гуманитарные проблемы современной цивилизации : VI Междунар. Лихачевские научные чтения, 26–27 мая 2006 г. – СПб., 2006. – С. 331–332.
4. *Гуляев, В.* Шумер, Вавилон, Ассирия. 5000 лет истории / В. Гуляев. – М. : Алетей, 2005. – 440 с.
5. *Джуринский, А. Н.* История зарубежной педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
6. *Дьяконов, И. М.* Старовавилонское царство от смерти Хаммурапи до падения его дома / И. М. Дьяконов // ИДВ. – 1983. – С. 361–369.
7. *Жильмон, Ж. Ф.* Реформация и чтение / Ж. Ф. Жильмон // История чтения в западном мире от Античности до наших дней ; ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье. – М. : ФАИР, 2008. – С. 266–296.
8. Институциональная прагматика студенческого действия в университете: академическое сопротивление : сб. науч. ст. ; под ред. А. А. Полонникова и А. М. Корбута. – Минск : Изд. центр БГУ, 2008. – 157 с.
9. История древнего Востока. Зарождение древнейших классовых обществ и первые очаги рабовладельческой цивилизации. – Ч. 1. Месопотамия ; под ред. И. М. Дьяконова. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983. – 534 с.
10. *Колышко, А. М.* Кризис образовательного чтения / А. М. Колышко // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–15 нояб. 2018 г. ; под ред. С. И. Коптевой, Л. А. Пергаменщика [и др.]. – Минск : БГПУ, 2018. – С. 43–47.
11. *Колышко, А. М.* Формирование профессиональной идентичности студента в контексте его работы с научным текстом / А. М. Колышко / Дискурс университета : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск 2010, 2011 гг. / Белорусский



государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2011. – С. 181–195.

12. Крамер, С. Н. История начинается в Шумере / С. Н. Крамер. – М. : Наука, 1965. – 257 с.

13. Крамер, С. Шумеры. Первая цивилизация на Земле / С. Крамер. – М. : Центрполиграф, 2002. – 384 с.

14. Мангуэль, А. История чтения / А. Мангуэль. – Екатеринбург : Фактория, 2008. – 381 с.

15. Марру, А.-И. История воспитания в Античности (Греция) / А.-И. Марру. – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. – 425 с.

16. Мелосик, З. Культура, идентичность и образование: мерцающие значения / З. Мелосик, Т. Шкудлярк. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2015. – 170 с.

17. Миронова, В. Б. Древние цивилизации / В. Б. Миронова. – М. : Мульти Медиа, 2006. – 680 с.

18. Оппенгейм, А. Л. Древняя Месопотамия. Портрет погибшей цивилизации / А. Л. Оппенгейм. – М. : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1990. – 319 с.

19. Перлов, Б. И. Шумерско-Вавилонская школа и письменная традиция в Месопотамии III-II тысячелетия до Р.Х. / Б. И. Перлов // Введение в храм : сб. ст. ; под ред. Л. И. Акимова. – М. : Языки русской культуры, 1998. – С. 50–57.

20. Перлов, Б. И. Шумеро-Вавилонские школы III-II тысячелетия до н.э. : автореф. дис. ... канд. истор. Наук : 07.00.03 / Б. И. Перлов ; Российская академия наук. Институт востоковедения. – М. : РАН ИВ, 1995. – 25 с.

21. Полонников, А. А. В поиске языка дидактических различий / А. А. Полонников // Высшее образование в России. – 2019. – № 4. – С. 150–159.

22. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2017. – 211 с.

23. Тураев, Б. А. История древнего востока : в 2 т. / Б. А. Тураев. – Т. 1. – Ленинград : ОГИЗ, 1935. – 362 с.

24. Тураев, Б. А. История древнего востока : в 2 т. / Б. А. Тураев. – Т. 2. – Ленинград : ОГИЗ, 1936. – 342 с.

25. Шартье, Р. Письменная культура и общество / Р. Шартье. – М. : Новое издательство, 2006. – 272 с.

26. Шилинг, Г. Экзамен в университете: между (не)очевидностью значений и иллюзией изменений / Г. Шилинг // Диалог. – 2018. – № 6. – С. 49–56.

27. Scholes, R. E. Textual power / R. E. Scholes. – London : Yale University Press, 1985. – 176 p.

A. M. Kolyshko

Grodno State University named after Yanka Kupala (Grodno, Belarus)

LETTER AND READING PRACTICES OF MESOPOTAMIA:  
EXPERIENCE OF HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL  
RECONSTRUCTION

*Abstract:* The paper presents the experience of historical and psychological reconstruction of the practice of writing and reading in Mesopotamia. The special place of the educational text in reproduction by the Sumerian school of

cultural traditions of society and educational reading — in the formation of the student's social identity is revealed. There is a special significance in the formation of a student's social identity between the ratio of educational and everyday writing and reading. It indicates the special role of formal, structural and substantial characteristics of the text in the design of the educational (pedagogical) situation. It has been established that as the educational text becomes more complex in Mesopotamia schools, excessive educational effects reveal themselves and the pedagogical interaction is transformed. A special role is noted in the formation of the student's identity, implemented by the teacher, forms of control of educational writing and reading. The similarity of the practice of reading and its educational effects in modern higher education and schools of Mesopotamia are revealed.

*Keywords:* educational text, structure of educational text, form of educational text, language of presentation of educational text, authorship of educational text, educational reading, pedagogical situation, pedagogical interaction, control of educational reading, student identity.

## **БАКАЛАВРЫ И МАГИСТРЫ СОЦИОЛОГИИ В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема привития знаний при подготовке профессионального социолога в бакалавриате и магистратуре. Акцент делается на необходимости применения технологий знаний, которые различаются на разных уровнях образования социологов. Делается вывод о влиянии системных процессов в социологическом знании на специфику становления социолога как специалиста.

*Ключевые слова.* Бакалавр социологии, магистр социологии, привитие социологии, технологии знаний, общество знаний, применение знаний и умений.

В череде сменяющих друг друга образовательных стандартов подготовка социологов по определению должна становиться на порядок лучше — качественнее. В современной системе профессионального образования вопрос о качестве подготовки специалистов, как известно, стоит довольно остро. Он касается, разумеется, не только воспитания социологов, от которых требуется ни много ни мало продемонстрировать сформированное в процессе обучения социальное мышление, но и других специалистов по самому широкому кругу направлений. Часто, когда речь заходит о гуманитариях, появляется термин «привитие»: привитие философии, привитие культурологии, очевидно, имеет право на существование и привитие социологии. Между тем «привитие» не должно означать какую-то формальную процедуру, которая представляет собой набор дидактических единиц. Очевидно, что этот процесс простирается и в форму, и в содержание образования. Но важно разобраться, нужно ли двигаться по пути ремесленническому — научить социолога азам ремесла и дать ему технологии для наращивания опыта применения знаний и умений на практике или же имеет смысл проявить заботу о формировании того самого социального мышления, которое вроде бы должно способствовать личностному росту профессионала (или все же профессиональному росту личности?). В этой перестановке фраз, на самом деле, заключается основной принцип подготовки специалиста социолога: социальное мышление необходимо любому здравомыслящему человеку, а вот привитие социологии должно быть обеспечено, в том числе, и образовательным процессом, устанавливающим приоритеты в познании общества.

Проблем с корпусом социологов за длительную историю отечественной социологической науки и социологического образования накопилось изрядное количество — не предмет настоящей статьи их скрупулезно обсуждать. Но один из сложных моментов все же как никогда заслуживает нашего внимания.

Вернемся к вопросу о привитии социологии в системе подготовки бакалавров и магистров. С одной стороны, уже практически все примирились с многоступенчатой системой вузовской подготовки и отмечают некоторые ее преимущества, с другой стороны, нельзя не обратить внимание на сам переход из бакалавров в магистры социологии, который не столь уж однозначен: степень магистра не всегда дает гарантию продвинутого социального мышления и отточенного мастерства в социологии. Например, на факультете социологии Алтайского университета, которому уже более 25-и лет, накопился примечательный опыт развития магистратуры и обнаружился ряд проблем, которые нуждаются в разрешении. Проблемы эти носят системный, а не локальный характер, а потому нуждаются во внимании со стороны исследователей.

Привитие социологии в рамках бакалавриата и магистратуры — вещи различные не только по набору дисциплин, основной цели подготовки, выбору профиля (социология права или какого-либо другого), но и по технологиям знаний. К знаниям теперь принято прибавлять умения и навыки, однако вопрос об их дифференциации, на наш взгляд, не имеет принципиального значения: в любом случае социология для человека начинается со знаний и их технологий, если речь идет о привитии социологии. К тому же следует учитывать, что «общество знаний, которое вполне может стать перспективой России, отнюдь не следует представлять раем на земле» [2, с. 20]. В этом образном выражении скрывается, по сути, ожидание тех сложностей, которые сулит общество знаний и, собственно, сами знания, поскольку не всегда человек имеет подготовленность к постижению тех или иных знаний. Но на самом деле, общество знаний уже наступило, а главной его приметой можно считать технологии знаний. Среди них свое место занимает и привитие знаний — привитие социологии. И как бы ни характеризовались образовательные общности в условиях социальной неопределенности [7, с. 7–10], качество знаний и его мера становятся ведущим символом современного образовательного пространства.

Технологии знаний представляют собой вовсе не перечень новаторских педагогических приемов и способов научения человека чему-

либо, а инструменты для осмысления жизни. Как писал А. Ф. Лосев, «если мы хотим осмыслить жизнь, а не чего-нибудь другое, то нужно брать какие-то идеи, которые не есть просто сама же слепая жизнь, но нечто такое, что выше жизни и может ее осмыслить» [9, с. 27]. Осмыслить жизнь может и общество знаний, но в меньшей степени, чем человек, которому привитие социологии позволит продуцировать новые идеи и по возможности воплощать их в жизнь. По-видимому, недостатком любых прорывных процессов в политике, финансах, образовании зачастую является либо отсутствие идей, либо перепроизводство уже знакомых идей, которые не всегда могут сулить ожидаемую смену приоритетов или изменение жизни в лучшую сторону.

Итак, следует признать, что наличие передовой или новаторской идеи — довольно важный атрибут технологии знаний. Обучающиеся нередко ставят вопрос о том, зачем им нужно то или иное знание — физики задают такой вопрос про социологию, географы — про культурологию, филологи — по отношению к математике и т. д. Очевидно, что подобная ситуация свидетельствует о том, что знания могут быть востребованы тогда, когда человек понимает возможности их применения. Не всегда тезис, согласно которому знания должны воспитывать не только профессионала в своем деле, но и высокообразованного и культурного человека, воспринимается адекватно, и обучающиеся готовы ему последовать. Но на уровне идеи все может измениться. По мнению исследователей, «социолог не может стоять вне определенной системы ценностей; от его нравственной позиции зависит то, каких научных успехов он добьется и какое влияние на общество сможет оказать» [5, с. 11]. Возможно, в качестве главной идеи социологии может рассматриваться именно возможность влияния на общество. Значит, в этом случае необходима такая технология знаний, которая привьет социологу такие способности. Трудно переоценить важность наличия такой идеи для успешности привития науки или конкретных знаний. Такая генеральная линия имеется у каждой научной дисциплины и даже целой отрасли знаний — она объясняет, по сути, роль знания в развитии какой-либо сферы человеческого индивидуального или коллективного бытия.

Но своя идея содержится и в специфике подготовки бакалавров и магистров социологии. Для бакалавров важным звеном в привитии социологии становятся следующие моменты:

1) четкая фиксация научного статуса социологии; лишь на первый взгляд данный вопрос кажется несложным, и бакалавр усваивает основной

признак социологического знания как знания об обществе, однако на протяжении всего обучения приходится все время корректировать эту устойчивую позицию: социология — это наука об отношениях общества, человека и культуры. И, по-видимому, к этому триумvirату следует добавить государство. Таким образом, сегодня «сводить» социологию только к изучению общественных явлений и процессов вряд ли резонно. В то же время бакалавру требуется убедительно обосновывать именно такое положение вещей в социологии;

2) определение границ междисциплинарного взаимодействия наук и знаний; в силу того, что современное состояние развития науки во многом характеризуется установлением междисциплинарного взаимодействия, некоторые области знаний могут утратить свою выраженную специфику и их стремление к так называемому комплексному анализу угрожает потерей приоритета основных методологических подходов, активно используемых в социологии. Бакалавру следует зафиксировать мысль о том, что социология, не устранившись от междисциплинарного сотрудничества наук и знаний, остается на собственном рубеже теоретико-методологического развития и не теряет своих исследовательских принципов;

3) методическая устойчивость при проведении эмпирических исследований вызвана необходимостью придерживаться определенных методических стандартов в исследованиях, проводимых социологами. В основной своей массе начинающие социологи тяготеют к количественным методам, это влияет на формирование стереотипа «опросной социологии», которую даже и наукой не всегда можно назвать, однако как технология получения информации по какому-либо актуальному вопросу она вполне себя зарекомендовала как эффективный инструмент. Бакалаврам социологии надлежит установить жесткое правило относительно методической устойчивости, когда следует избегать соблазнов быстроты исследования, чреватой погрешностями или фальсификациями данных, и применения только одного метода, например, анкетного опроса. Во избежание ситуации, когда «смысл прикладной социологии заключается в решении поставленной перед социологами конкретной задачи или легитимации, в оправдании в глазах общества уже принятых решений» [14, с. 43], исследовательская культура бакалавра социологии должна формироваться с учетом методической устойчивости при осуществлении любых прикладных исследований;

4) ранжирование актуальных тем, востребованных у социологов при проведении конкретных исследований, позволит избежать инерции в

разработке социологической проблематики. В стане социологов нередко возникает узкая специализация при изучении различных общественных отношений (социологи права, образования, экономики и т. д.) — это обстоятельство приводит к тому, что исследователи выбирают одни и те же проблемы для изучения и из года в год составляют пространные отчеты, содержащие огромное количество цифр и графиков. Субъективный выбор социологом предмета исследования определяется его интересом, задачами, наконец, доступностью методик и очень часто фактором времени, отводимого на осуществление конкретного социологического исследования. По замечанию Г. Г. Татаровой, «бесконечный процесс атомизации теоретического знания создает некий дискомфорт, но в рамках своего предметного поля исследователи его ощущают не так сильно» [13, с. 76]. Действительно, социологи одновременно и консервативны в выборе темы исследования, и в то же время избирательны: в первом случае они склонны изучать одну и ту же проблему на протяжении довольно продолжительного периода, во втором — стараются остановить свой выбор на такой теме, которая бы позволила получить «запланированные» результаты. Для привития социологии бакалавру необходимо предоставлять возможности изучать разные темы и находить свои подходы для их рассмотрения. В противном случае обучающиеся в большинстве своем сумеют на должном уровне провести исследование, например, миграционных процессов или образовательных, но будут беззащитны и уязвимы, когда обратятся к проблематике искусства, духовной жизни, исторической памяти, ментальности и т. д.

Какие же возможности для бакалавра открывает образовательный стандарт, если речь идет о привитии социологии и о необходимости учитывать те моменты, которые были отмечены выше? Стандарт, в частности, определяет, что «объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, являются: социальные процессы и структуры на макро- и микроуровнях, социальные общности и социальные отношения внутри этих общностей и между ними, общественное сознание, а также результаты и способы воздействия на социальные общности и социальные отношения». Подобные установки социологического образования определяют именно объекты профессиональной деятельности социолога, но широта проблем, с которыми может столкнуться специалист в своей сфере, может выходить за рамки представленного перечня. Иными словами, стандарт дает

ключевые позиции в обучении социологии, но привитие данной науки возможно только в условиях проблематизации различных сторон человеческого коллективного и индивидуального бытия. На этот счет, к примеру, философы ведут разговор об онтологизации мира человека, но для социологов важен скорее не этот аспект исследования, а именно целенаправленный путь к решению острых проблем, сопровождающих человека и общество на протяжении всего времени их развития. Как указывает Л. А. Маркова, приметой новой онтологии является «сама природа социальности», которая, как утверждает ученый, «оказывается причиной иного взгляда на многие привычные, не требовавшие прежде никакого специального обсуждения и обоснования, понятия классического мышления» [10, с. 48]. Но по большому счету, природа социальности предполагает рождение новых идей, обеспечивающих консолидацию общества, а идеи, как уже говорилось выше, должны становиться основой привития любого знания, в том числе и социологического. Речь здесь не идет о национальной идее, хотя, конечно же, рецепцию социологии трудно представить без этого ключевого для развития человека и общества символа единения. Главное, чтобы социолог в наименьшей степени был зависим от идеологий и политики в том смысле, чтобы такое воздействие никоим образом не сказывалось на выполнении своих профессиональных функций. Эта цель — превыше всего. А пока зачастую можно столкнуться с ситуацией, когда «молодые социологи, будучи не в состоянии сформулировать конкретную тему, объект, предмет, цель и задачи социологического исследования, используют вместо этого собирательное слово “социология”» [12, с. 46].

Между тем особое чувство социологии или социальности, равно как и особое отношение к социологическому знанию, составляет едва ли не основной принцип подготовки в магистратуре. В отличие от бакалавриата магистратура базируется на продвижении, как сегодня принято говорить, какого-либо тренда. В роли такого тренда также может выступать идея, продвигать которую позволяет определенная технология знаний. Для магистров важным звеном в привитии социологии становятся следующие моменты:

– удержание приобретенных профессиональных качеств. Для магистра первейшее значение имеет не только наращивание профессиональных качеств, необходимых, например, при проведении конкретного социологического исследования, но и их удержание, поскольку всегда есть соблазн пожертвовать некоторыми такими



качествами или свойствами ради приобретения какой-либо выгоды или пользы. Отчасти это связано с привлечением социологов к проведению масштабных или финансово обеспеченных исследований, которые иногда могут носить заказной характер, а, следовательно, потребуют от практика «ожидаемых» (или заказных) результатов. Этому, в свою очередь, может сопутствовать и подтасовка фактов или представление «лимитированных» данных и т. д. Неприглядные стороны профессиональной деятельности присутствуют нередко в любом виде научного труда, однако последствия предпринятых социологом обобщений вразрез с нормами этики и принципами научности могут иметь политический резонанс и приводить к конфликтам интересов. Разумеется, трудно не согласиться с мнением о том, что «возрастающая сложность мира требует более изощренных методов его изучения» [1, с. 4], однако социолог не должен использовать дискредитирующие его профессиональную компетентность способы познания окружающей реальности. Для магистра умение не склоняться на сторону профанации социологического труда — одно из главных качеств, и сам обучающийся должен данный аспект проблемы понимать и, так сказать, поставить свою подпись под условным кодексом чести социолога. В противном случае, как считают некоторые исследователи, «если социолог обследовал рабочих судостроительной промышленности, изучив одно предприятие, а свои выводы распространяет на всех рабочих или на всех занятых в народном хозяйстве, то эти выводы можно сразу выбросить в мусорную корзину» [4, с. 24];

– формирование образа или стиля социологической науки крайне необходимо любому специалисту социологу, в том числе и магистру. Если для бакалавра имеет значение четкая фиксация научного статуса социологии, то для следующей образовательной ступени формирование образа и стиля науки является профессиональной задачей. На самом деле наука нуждается в защите, ей важно не только сохранить свой научный статус от деформации, возникающей как отклик на серьезное продвижение различных междисциплинарных трендов, но и закрепить на определенных позициях свой узнаваемый образ. И прежде всего, здесь имеется в виду обособленность социологии от вариантов ее ангажированности в рамках, например, политического или экономического взаимодействия. Действительно, сегодня мы наблюдаем, с одной стороны, «тенденции усиления роли социологического знания, его распространения и проникновения в различные слои населения» [3, с. 16], но в то же время социология не всегда способна противостоять натиску каких-либо

процессов ненаучного толка, а иногда даже и антинаучного, а в чем-то может представлять опасность и для властных структур [6, с. 15]. От самих социологов, конечно же, во многом будет зависеть сохранение имиджа неполитизированной и неангажированной области знаний, каковой социология и должна оставаться. Магистры, в полной мере погруженные в проблематику социологической науки, по сути, должны обеспечить форматирование и перезагрузку социологии «с новым дизайном интерфейса» [8, с. 10];

– поддержание конкурентоспособности социологии, например, связывают с тем, чтобы социологию более активно задействовать «в пространстве производства дискурсов и медийных решений» [8, с. 10]. Конкурентная среда наук зачастую очерчивается междисциплинарным характером научно-исследовательской практики, но от магистра требуется, прежде всего, почти ювелирное овладение способностями и навыками обобщения разрозненного материала о жизни и реальности, который получают социологи, проводя полевые исследования, многочисленные опросы, интервью и мониторинги. В череде цифр и диаграмм веское слово должен произнести тот, кто способен увидеть тенденции и закономерности и сформулировать, ни много ни мало, по-парсоновски «общую теорию действия». Можно предположить, что социолог более тяготеет именно к работе с производственным материалом, чем, допустим, к метатеоретизированию и выявлению каких-либо общих закономерностей бытия, однако конкурентоспособность наук предполагает, в том числе, и умелое сочетание теории и практики. Данная сторона проблемы, как всегда, продолжает оставаться для социологии актуальной. А потому от магистров требуется уже не просто набор умений по проведению анкетирования и обработке полученных результатов с точки зрения математических выкладок, но и точный взгляд аналитика, способного заметить и обосновать ход тех или иных общественных процессов или изменений в коллективной и индивидуальной жизнедеятельности человека;

– накопление человеческого капитала является неременным условием профессионального роста любого специалиста, но для магистра социологии оно оборачивается ярким признаком сформировавшегося отношения к социальной жизни; когда, например, судья улавливает в окружающей реальности отклонения от правовых норм и анализирует их с точки зрения повседневного бытия или же с позиции справедливости-несправедливости, то по аналогии с этим состоянием правоохранителя и

социолог не утрачивает интереса к происходящим вокруг него событиям, имеющим, прежде всего, социальную окраску, и находит инструменты для объяснения тенденций или закономерностей бытия. Конечно, формы накопления человеческого капитала могут быть самыми разнообразными (к примеру, активность внеучебной деятельности студентов [11, с. 47]), однако социологу предстоит и умело исследовать человеческий капитал как объект изучения в социологии, и формировать его на всех этапах образовательного процесса за счет внутреннего самосовершенствования.

Таким образом, на каждом из этапов вузовской подготовки социологов — и в бакалавриате, и в магистратуре — важно учитывать не просто тот или иной профиль обучения, но и ряд системных моментов, происходящих в реальности и в самой сфере науки. Безусловно, магистратура является логичным продолжением профессионального становления социолога, более того — она крайне необходима для формирования такого специалиста, который бы имел все качества, удовлетворяющие современным требованиям развития науки, культуры, общества. Именно в магистратуре происходит наивысшая степень привития социологии, а на уровне бакалавриата лишь намечаются те технологии знаний, которые должны постоянно развиваться и порождать новые идеи, прорывные для страны и народа.

#### Литература

1. *Александров, Ю. И.* Типы ментальности и институциональные матрицы: мультидисциплинарный подход / Ю. И. Александров, С. Г. Кирдина // Социологические исследования. – 2012. – № 8. – С. 3–13.
2. *Алексеев, И. Ю.* Какой посткапитализм нужен России? / И. Ю. Алексеев, А. П. Алексеев // Вопросы философии. – 2014. – № 10. – С. 14–24.
3. *Горшков, М. К.* Диалог российской социологии с обществом и властью (опыт прошлого, перспективы будущего) / М. К. Горшков // Философские науки. – 2011. – № 4. – С. 13–26.
4. *Добреньков, В. И.* Методологические и эпистемологические проблемы формирования теоретического знания в социологии / В. И. Добреньков // Вестник Моск. ун-та. Серия 18. Социология и политология. – 2013. – № 2. – С. 3–28.
5. *Добреньков, В. И.* Социополитический активизм: критика и диссидентство / В. И. Добреньков, С. А. Кравченко // Вестник Моск. ун-та. Серия 18. Социология и политология. – 2014. – № 4. – С. 5–18.
6. *Зборовский, Г. Е.* Теоретическая социология: quo vadis? / Г. Е. Зборовский // Социологические исследования. – 2013. – № 9. – С. 14–23.
7. *Зборовский, Г. Е.* Теоретические основания концепции динамики образовательных общностей в условиях социальной неопределенности / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова // Социология образования. – 2016. – № 6. – С. 5–17.
8. *Иванов, Д. В.* Этапы эволюции социологии и доминантные типы теоретизирования / Д. В. Иванов // Социологические исследования. – 2013. – № 9. – С. 3–13.

9. *Лосев, А. Ф.* Страсть к диалектике / А. Ф. Лосев. – М : Сов. писатель, 1990. – 320 с.
10. *Маркова, Л. А.* На пути к новой онтологии в философии науки / Л. А. Маркова // Вопросы философии. – 2013. – № 11. – С. 40–50.
11. *Орлик, Е. Н.* Активность внеучебной деятельности студентов как форма накопления человеческого капитала / Е. Н. Орлик // Социология образования. – 2016. – № 2. – С. 46–53.
12. *Осипова, Н. Г.* Отраслевая матрица современной социологии: кризис дивергенции / Н. Г. Осипова // Вестник Моск. ун-та. Серия 18. Социология и политология. – 2013. – № 2. – С. 29–51.
13. *Татарова, Г. Г.* Когерентность интеграционных процессов как условие повышения качества эмпирических исследований в России / Г. Г. Татарова // Социологические исследования. – 2014. – № 7. – С. 72–84.
14. *Шевченко, В. Н.* Публичная философия: между академической философией и идеологиями политических движений / В. Н. Шевченко // Философские науки. – 2014. – № 1. – С. 42–57.

Popov Evgeniy Aleksandrovich  
Altai State University (Barnaul, Russia)  
BACHELORS AND MASTERS OF SOCIOLOGY IN A NEW  
EDUCATIONAL REALITY

*Abstract.* The article deals with the problem of imparting knowledge in the preparation of professional sociology in the bachelor's and magister's degree. The emphasis is on the necessity of application of technologies of knowledge, which differ at different levels of education sociologists. The conclusion about the influence of system processes in sociological knowledge on the specifics of the formation of the sociologist as technician.

*Key words.* Bachelor of sociology, magister of sociology, imparting sociology, technologies of knowledge, society knowledge, application of knowledge and skills.

## **ОТ АДАПТАЦИИ К ЦЕННОСТИ ЗНАНИЯ**

*Аннотация:* внимание автора в этом тексте сосредоточено на доминирующей тенденции в мышлении об университете, обусловленной напряжением между адаптацией к сложившимся социально-экономическим условиям и эмансипацией. Поиск альтернатив связывается с изменением способа использования знания, которое должно соотноситься с трансгрессивной понимающей критикой.

*Ключевые слова:* знание, эмансипация, демократия, университет.

Современная, постоянно изменяющаяся социальная, хозяйственная и политическая реальность не предлагает однозначных путеводителей по жизни. Человек вынужден постоянно совершать выборы, принимать решения, экспериментировать и вопрошать. И, следовательно, ему следует учитывать определенные диспозиции для того, чтобы определить правильный курс действий. Изменяемое функционирование в мире связано с иным, чем прежде, пониманием человека и процесса его развития [1, s. 73].

В настоящее время все границы размыты, эта текучесть реальности порождает ощущение, что ничто не может быть определенным, включая наше место в социальном пространстве. Идет неустанная борьба различных дискурсов за легитимность, и разные истины конкурируют между собой. Рождается множество вопросов, среди которых есть и вопрос о подготовке к жизни, «в которой определенным и постоянным оказывается только изменение» [6, s. 245].

Вступительное слово: Значение здесь понимается как «открытость тому, что является новым, и в то же время высказанным от собственного имени» [9, s. 70], и, кроме того, эта открытость также соотносится с новыми значениями и новым способом восприятия мира, мира, в котором мы постоянно растем, становясь самими собой.

Принимая такой подход к пониманию знания, как ценности, дающей нам свободу, я сама пытаюсь думать немного по-другому, то есть не о том, что есть, а о том, как могло бы быть. Выход из состояния подавленности, калькулируемости, зависимости, в которые вовлечен субъект, формирующий свой образовательный опыт, не может быть осуществлен без осознания того, что его «впрягли» в сети сотканных зависимостей, в которых он сам их активная часть.

Тематика текущего семинара накладывает обертона на его риторику: акцент на изменении и развитии, «образовательным инновациям» (формах знаний и принципах их соорганизации в образовательном процессе), фундаменте, роль которого отводится магистерской подготовке. Здесь, конечно, важен «фон», сопровождающий современное мышление об образовательном процессе. Сознвая это, я отошлю себя к описанию, которое охватывает область проблематизации моей статьи.

«Корпоративная модель социальной реальности и идеология менеджериства становятся контекстом изменяющейся роли университета в неолиберальной действительности»:

- от государственного института к предпринимательству;
- от пространства интеллектуального накопления к центру создания и трансфера знаний;
- от культурной роли к роли средства культурного воспроизводства [12, s. 87].

Невозможно не подчеркнуть, что это направление анализа придает ему некоторый пессимизм, однако осознание двойственности, свойственной университету, может спровоцировать поиск новых тропов, стимулирующих мысль.

«Академическое образование становится своеобразным “производством”. Подобно научным результатам, которые являются “товаром”, созданным в результате «предоставления исследовательских услуг», оно трактуется как “образовательная услуга”. Это значит, что «сырье – студенты, превращаются в готовые продукты, способные к выполнению определенных профессиональных ролей» [3, s. 59].

«Что касается университетского образования, то можно отметить его техническую функцию функции, заключающуюся в том, чтобы передавать знания операционного и инструментального характера, которые являются результатом подчинения университетов экономике. Роль трансмиссионного ремня между центрами производства знаний и хозяйством напрямую приписывается университету» [12, s. 92].

Опишем текущую напряженность между либерализмом и радикальной практикой свободного рынка: «с одной стороны, либерализм в классическом смысле сформировал способность критически оценивать и выражать мнение на основании личной независимости и автономии в понимании существующих альтернатив, с другой стороны, сущность либерального рыночного образования заключается в “формировании

функциональной идентичности” по отношению к системе свободного рынка» [11, s. 265].

В этом контексте автор констатирует, что «Классический либерализм стал фактическим вдохновителем освобожденной педагогической рефлексии порожденных в его ареале образовательных практик, в то время как радикальные рыночные идеологии скорее нападают на социальные структуры и практики» [11, s. 266].

По мысли Томаса Лемке (Thomas Lemke), «одной из ключевых особенностей неолиберальной рациональности является то, что она стремится отождествить ответственного и морального индивида с индивидом экономически рациональным. Она пытается создать ответственных субъектов, чьи моральные качества основаны на способности рационально оценивать затраты и выгоды данного действия по сравнению с альтернативными действиями. Поскольку выбор — в соответствии с неолиберальной концепцией — является выражением свободы воли и результатом независимого решения, то ответственность за его последствия должен нести сделавший выбор субъект» [10, s. 27].

Намеченные тезисы не являются принципиально новыми, но значение заключено в актуализации важных для меня аспектов, которые по моим ощущениям являются ключом к сегодняшним дебатам, а также обозначают направление необходимых изменений, которые, как кажется, важно обрисовать такими, какими они есть по сути.

Предлагаемая мной критика состоит в том, чтобы определить, «каковы условия и последствия вынесения вердикта, т. е. [...] утверждения определенных типов формулировок, отсылающих к конкретным правилам проверки и фальсификации». Поэтому, как говорил Фуко, речь идет о выявлении условий, которые должны быть выполнены, чтобы дискурсы считались истинными или ложными [4, s. 59].

В свете тенденций, преобладающих в университете (менеджеризм, на котором основано функционирование университета, бюрократия, конкуренция [3, с. 67], которые могут исказить условия формирования демократического пространства, сводя предпринимаемые действия к калькуляции, вписанной в риторику интересов экономической рентабельности). Необходимо создать альтернативное пространство, которое обеспечит трансгрессию, дающую надежду на будущее.

Возвращаюсь тем самым к началу, какая должна быть принята оптика?

### **Образование как необходимое условие эмансипации**

Знание, а в сущности рациональность, по-видимому, устанавливает границы нашего мира, очерчивая понятийную рамку того способа, каким мы можем понимать мир, в котором мы живем. Возникает тем самым вопрос: что делать, чтобы знать, понимать и принимать мир и одновременно, не быть «порабощенными нашими знаниями»? «“Эмансипационные ценности” выходят на первый план тогда, когда человек сталкивается с такими вопросами. Тогда он иначе понимает свою свободу» [9, s. 71].

Педагогика угнетенных приходит на ум одной из первых, когда задумываешься о потенциале эмансипации. Образование дает импульс переменам, освещая темную сторону реальности. Влияя в то же время на направление изменения в мышлении об условиях, в которых происходит процесс самостановления. «Фрейре является автором, мыслящим модернистски, убежденным в том, что социальный мелиоризм возможен и является призванием и долгом каждого человека-гуманиста» [8, s. 8].

Акцентируя то, что истинное образование в сущности путь к истине, Фрейре считает, критическое мышление инструментом самоопределения и гражданской активности, а его суть для него заключается в том, чтобы сформировать возможность критического восприятия мира и способности интегрироваться в мировой порядок [2, s. 293] для создания мира более справедливого, направленного в будущее.

«Люди, изолированные от поиска, от *praxis*, не могут быть настоящими людьми. Знание рождается только через все новые акты изобретательности, через беспокойные, нетерпеливые, непрерывные и полные надежд запросы, которые люди реализуют в мире, с миром и друг с другом» [8, s. 45–46].

Как утверждает Хабермас: «Источники знаний, чистого мышления и традиции, а также чувственного опыта не являются сами по себе авторитетными. Никто из них не может претендовать на непосредственную очевидность и первоначимость, никто не имеет для этого законодательной силы. Источники знаний всегда загрязнены, путь к истокам заблокирован. Итак, вопрос о генезисе познания должен быть заменен вопросом о его важности» [7, s. 277].

Тем самым, возможно, стоит взглянуть на образование немного по-другому, внедряя в традиционно укорененную систему инструментального образования чуть побольше воздуха. Одним из направлений изменений может стать изменение мышления о самом образовании.



Делая акцент на совершенно ином «понимании сущности образования», постулирующая риторика [13, s. 2–6] выступает в качестве стратегии аннулирования и размывания самотождественности, что, в результате, может вести к дальнейшим последствиям — эвакуации значений реального опыта и их замену идеальными ценностями, к которым следует стремиться. (Образование никогда не является в полной мере функцией данного социального порядка, оно скорее его онтологическое условие.)

Выводы, сделанные Жиру (Giroux), можно считать вполне достоверными, хотя они и сделаны в другой географической топографии [5, s. 265].

Университет требует нового понимания того, что значит восприятие университета как место мышления о других местах, где происходит мышление [5, s. 268]. Университет представляется здесь как одно из немногих общественных пространств, пригодных для постановки важных вопросов, создавая связь между высшим образованием и критическими педагогическими практиками и их следствием — демократическим обществом. Развивая дальше эту мысль, скажу, что высшее образование должно функционировать как сфера публичности, которая дает студентам возможность получить знания и необходимые навыки для ведения критического диалога и понимания того, что значит жить в условиях глобальной демократии [5, s. 270–271]. Ян Агнус (Jan Agnus) обращает внимание на то, что высшее образование в самом его замысле должно быть связано с общим благом, а также, что важно, с новой моделью демократической политики. Однако то, что содержится в этой «демократии», содержится, в частности, в формах знаний, ценностей и идентичностей, в которых эта демократия может быть изучена и испытана [5, s. 273].

### **Стоя на пороге изменения в тени необходимости**

Педагогика, как пограничное пространство, позволяет сделать его набросок, что должно позволить студентам столкнуться теорию с практикой, этическую и политическую материи, при этом понимая, что это непростая задача, но она необходима [5, s. 277].

Я хочу трактовать инновационность как среду рефлексивности, которая способствует идентификации режимов практики, в которые вовлечен субъект, будучи их частью, и поэтому такая инновация может стать пространством для аутентичных изменений. Хрупкость мира требует

прочной основы, которым может стать пространство интеллектуального острова сопротивления.

Высшее образование нуждается в надежде, что «может звучать особенно утопично в эпоху всеобъемлющего цинизма и отчаяния, но ведь надежда является исходным условием не только для объединения вопросов социального действия и социальной ответственности» (...), но и «воображения будущего, которое не будет повторением настоящего» [5, s. 279].

Подчеркнутая здесь проблематизация во многом очерчивает сложность вписания в обсуждаемую проблему. Тем самым образ мышления об образовательном пространстве фактически определяется показателем желаемого результата, если он установлен. Таким образом, следует указать на изменчивость факторов, снежного кома образования, и они, по-видимому, являются ключевыми детерминантами с точки зрения их адресатов. Нет сомнений в том, что ОБРАЗОВАНИЕ — это центральная семантическая структура, которая чем дальше отдалена от риторики «долженствования», тем более эмансипационна.

#### Литература

1. Adamowicz, M. Epistemologiczny Kontekst Pedagogiki o jej tożsamość / M. Adamowicz // Rocznik Lubuski. – 2012. – № 8(32). – S. 73–88.
2. Adorno, T. Education after Auschwitz / T. Adorno // Critical Models: Interventions and Catchwords. – New York : Columbia University Press, 1998. – P. 191–204.
3. Czerpaniak-Walczak, M. O zmianach w szkolnictwie wyższym — orientacja na posłuszeństwo czy transgresję i emancypację? O paternalizacji relacji w edukacji akademickiej / M. Czerpaniak-Walczak // Rocznik pedagogiczny. – 2017. – № 40. – S. 57–69.
4. Foucault, M. Narodziny biopolityki. Wykłady w Collège de France 1978–1979 / M. Foucault. – Warszawa : PWN, 2011. – 528 s.
5. Giroux H. A. Odzyskanie uniwersytetu, jako demokratycznej strefy publicznej (by to, co pedagogiczne, było bardziej polityczne) / H. A. Giroux // Giroux H. A., Witkowski L. Edukacja i strefa publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej. – Kraków : Impuls, 2010. – S. 265–280.
6. Grochalska, M. Transgresyjne trajektorie zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej / M. Grochalska. – Kraków : Impuls, 2011. – 260 s.
7. Habermas, J. Przeciwno pozytywistycznie przepołowionemu racjonalizmowi, w odpowiedzi na pamphlet / J. Habermas // Literatura na Świecie. – 1982. – № 2. – S. 275–301.
8. Kostyło, H. Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire / H. Kostyło // Forum oświatowe. – 2011. – № 2(45). – S. 7–26.
9. Kwaśnica, R. „Dwie racjonalności”. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej / R. Kwaśnica. – Wrocław : IKN ODN, 1987. – 167 s.
10. Lemke, T. Foucault, rządomyślność, krytyka / T. Lemke // Recykling Idei. – 2007. – № 9. – S. 40–48.

11. *Lewartowska-Zychowicz, M.* Homo Liberalis jako projekt edukacyjny od emancypacji do funkcjonalności / M. Lewartowska-Zychowicz. – Kraków : Impuls, 2010. – 290 s.
12. *Męczkowska-Christiansen, A.* Uniwersytet w okowach ideologii menadżeryzmu a pytanie o podmiot / A. Męczkowska-Christiansen // Colloquium Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych. Kwartalnik. – 2016. – № 4. – S. 83–101.
13. *Szkudlarek, T.* Postulational Rhetoric and Presumptive Tautologies: The Genre of the Pedagogical Negativity, and the Political / T. Szkudlarek // Studies in Philosophy and Education. – 2019. № 38(4). – S. 427–437.

A. Skotnitska

University of Gdansk (Gdansk, Poland)

#### FROM ADAPTATION TO VALUE OF KNOWLEDGE

*Abstract:* the author's attention in this text is focused on the dominant trend in thinking about the University, due to the tension between adaptation to the current socio-economic conditions and emancipation. The search for alternatives is associated with a change in the way knowledge is used, which should be consistent with transgressive understanding criticism.

*Key words:* knowledge, emancipation, democracy, University.

**Л.С. Выготский Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – С. 358-372.**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА УЧИТЕЛЬСКОГО ТРУДА**

До сих пор мы занимались психологией педагогического процесса с точки зрения воспитанника и ученика. Мы старались выяснить те законы и влияния, которым подчинено воспитание, поскольку оно зависит от ребенка. Психологические пружины воспитательного процесса, поскольку они заложены в психике ребенка, составляли предмет всех рассуждений. Аналогично обстоит дело и в большинстве современных курсов педагогической психологии.

Однако такое учение крайне неполно и односторонне. Чтобы охватить полностью процесс воспитания и представить в психологическом освещении все важнейшие стороны его протекания, необходимо учесть и психологию учительского труда и показать, каким законам он подлежит. Это не задача настоящей заключительной и краткой главы, скорее, это могло бы найти себе место только в полном и развернутом курсе педагогической психологии, который составляет дело будущего. <...>

Надо сказать, что всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю. Для педагогики Руссо учитель — только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурных влияний. Для Толстого это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель — тот, кто умеет исполнять заповеди: «Ломай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб» <...>

Таким образом, мы видим, что каждое отдельное представление о педагогическом процессе связывается с особым взглядом на природу учительского труда. Поэтому понятно, что новая точка зрения, которая выдвигается сейчас в педагогике и пытается создать новую систему воспитания, непосредственно вызывает и новую систему педагогической психологии, т. е. оправдывающей ее научной дисциплины. А новая система педагогической психологии, т. е. новый взгляд на природу воспитательного процесса, пытающийся объяснить все решительно его стороны и элементы из единой мысли, само собой разумеется, приводит к новому пониманию учительского труда.

Мы уже расстались с тем предрассудком, будто учитель должен воспитывать. Мы так же далеки от этого взгляда, как и от того, согласно которому человек должен сам на себе таскать тяжести. В этом смысле глубоко права Э. Кей, когда говорит, что настоящая тайна воспитания заключается в том, чтобы не воспитывать. Процесс развития подчинен таким же железным законам необходимости, как и все остальное в природе. Следовательно, у родителей и воспитателей «нет ни права, ни власти предписывать свои законы этому новому существу, как нет у них права и власти для того, чтобы предписывать законы движению небесных тел» (1905).

Ученик воспитывается сам. Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук. Для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими. А это достигается только (как и все в жизни) в процессе работы.

На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией.

Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только отчасти выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем.

Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить *его* ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы— ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях,—одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания.

Нигде болезнь нашей прежней педагогики не вырисовывалась с такой особенной ясностью, как именно в тех случаях, когда вместо открытой войны между учеником и учителем возникали дружеские отношения. Это обоготворение любимого учителя, принимавшее форму обожания, представляет на деле серьезную психологическую проблему, напоминающую то, что в психоанализе называется перенесением. Под этим именем психоаналитики разумеют то особенное ложное отношение, которое возникает между невротиком и лечащим его врачом, когда на личности врача сосредоточивается болезненный невротический интерес, когда с ним связываются интересы, питающие невроз, и когда эта личность образует средостение между окружающей средой и внутренним миром больного.

Таким образом, задача заключается, скорее, в том, чтобы вызвать у ученика собственное воодушевление, а не предписывать учителю, как это делалось в циркулярах, кажется, прусского министерства — приходить в восторг, излагая отечественную историю.

Таким образом, точное знание законов воспитания — вот что раньше всего требуется от учителя. В этом смысле применимо выражение Мюнстерберга, что должно существовать много типов учителей и все же истинный учитель всегда одинаков. Это тот учитель, который строит свою воспитательную работу не на вдохновении, а на научном знании. Наука есть вернейший путь к овладению жизнью.

В будущем всякий учитель должен будет строить свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии.

Методический дизайн статьи Л.С. Выготского «Психологическая природа учительского труда»

Противоречия	Основания
Психологические пружины воспитательного процесса, поскольку они заложены в психике ребенка, составляли предмет всех рассуждений.	Детоцентристская установка.
Надо сказать, что всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю.	Дидактоцентристская установка.
Поэтому понятно, что новая точка зрения, которая выдвигается сейчас в педагогике и пытается создать новую систему воспитания, непосредственно вызывает и новую систему педагогической психологии, т. е. оправдывающей ее научной дисциплины.	Педагогика рассматривается как основание психологии.
А новая система педагогической психологии, т. е. новый взгляд на природу воспитательного процесса, пытающийся объяснить все решительно его стороны и элементы из единой мысли, само собой разумеется, <i>приводит к новому пониманию учительского труда.</i>	Психология рассматривается как основание педагогики.
Мы уже расстались с тем предрассудком, будто учитель должен воспитывать. Следовательно, у родителей и воспитателей «нет ни права, ни власти предписывать свои законы этому новому существу, как нет у них права и власти для того, чтобы предписывать законы движению небесных тел». Ученик воспитывается сам.	Естественнонаучный взгляд на механизм человеческого развития.
Процесс развития подчинен таким же железным законам необходимости, как и все остальное в природе.	Биологизаторский естественнонаучный взгляд на человеческое развитие.
На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором.	Средовый взгляд на условия развития.
Таким образом, точное знание законов воспитания — вот что раньше всего требуется от учителя.	Натуралистический взгляд на природу ребенка.
Наука есть вернейший путь к овладению жизнью. В будущем всякий учитель должен будет строить свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии.	Психология основание педагогики.
В этом смысле применимо выражение Мюнстерберга, что должно существовать много типов учителей и все же истинный учитель всегда одинаков. Это тот учитель, который строит свою воспитательную работу не на вдохновении, а на научном знании.	Естественнонаучный взгляд на природу педагогического труда.

**Установочное выступление преподавателя**

Наш курс носит название «Организация эмпирического исследования». Каждое из этих слов в названии несет определенную смысловую нагрузку. Оттолкнёмся от слова эмпирический. То понимание, которым обычно пользуются наши коллеги психологи, — это трактовка эмпирического как связанного с опытом, с фактами, данными в опыте, тем, что можно обнаружить чувственным образом. Это, с одной стороны. С другой, эмпиричностью пользуются для указания на внешнюю ориентацию внимания.

То понимание эмпирического, с которым мы будем иметь дело тоже отсылает к опыту, но немного иначе. В центр внимания мы поставим не внешний мир, а наш мир внутренний. Вернее, связанность миров и их взаимную обусловленность. В этом отношении эмпирическое исследование – это исследование собственного опыта, но особым образом, сделав нечто так, чтобы этот опыт стал для нас видимым. То есть объективировать его. Для этого необходимо поставить себя в какую-то ситуацию и получить в ней серию самых разных впечатлений. Их анализ и есть исследование. Как говорит известный российский психолог Виктор Иванович Слободчиков: «Сначала мы наследим, а потом будем ходить этим следам и думать – что же это все значит?»

В нашем случае исследование развернуто внутрь, хотя и использует внешние реквизиты: наши следы, условия, побудившие их сделать, способы обращения со следами и условиями. Анализ условий и есть, собственно, работа с вопросом организации эмпирического исследования. То есть нас будет интересовать не некий внутренний опыт сам по себе, а тот, который нам удастся сконструировать в ходе учебных занятий.

Исследование по своей «природе» всегда имеет дело с непонятным. Это непонятное часто именуют «искомым». Скорее всего многое из того, что здесь произойдет, будет непонятно, но этого непонятного, и в каком-то смысле неизвестного не следует бояться. Непонятное, сложное, ставящее в ступор может быть свидетельством предчувствия нового знания, нашего выхода на границу знания. Наш опыт обнаруживает свой предел. Для исследования предел опыта – наиболее важная вещь. Выход на предел, если нам, конечно, это удастся будет говорить о качестве исследования. Но гарантировать выход невозможно. Риск – это то, с чем имеет дело настоящее исследование.

То, чем мы будем заниматься на наших семинарах внешне выглядит просто. Это чтение научно-психологической литературы и ее обсуждение. Вещь привычная и даже во многом скучная. Сделать ее предметом удивления – первейшая задача исследователя. Попытаемся ее решить.

Схема текста:

- Двусторонний процесс обучения
- Теории воспитания
- Предрассудки воспитания. Ученик воспитывается сам
- Воспитательной фактор учителя — организация <sup>среды</sup> социальной среды
- Подуждение ученика к самостоятельной работе
- «Не восторг, а воодушевление»
- Истинный учитель всегда одинаков



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

① Педагогика и п-во.

1,1 Воспитание

1,2 Психология и учитель

② «Самовоспитание» учителя.

2,1 Учитель как организатор соц. среды.

2,2 Взлет и падение учителя

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

1 Со стороны

1.1 Различные формы воспитания

1.2 Новая схема воспитания

② Слушает учитель.

## Психология педагогического процесса:

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

+ Необходимо учесть и  $\Psi$  учительского труда.

## Теории воспитания:

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

Новая точка зрения  
в педагогике

→  
применяется создание  
новой системы  
воспитания