

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: центральным для данной статьи является вопрос о возможностях изменения методической работы в университете как условия инноваций в образовании. Такие возможности связываются с трансформацией конститутивов учебного взаимодействия, определяемых дискурсом методической формы. Актуальный методический язык препятствует изменениям в двух режимах — явном и скрытом. Авторы предполагают, что необходимым условием образовательных изменений является выведение фонового режима функционирования методического языка в объективированный. Но не только. Диверсификация методического языка происходит за счет уникализирующей методической стратегии и приоритета практической логики в процедурах рационализации образовательных ситуаций.

Ключевые слова: условия изменения образования, дискурс методической формы, номотетика и идиографика научно-методического языка, регулятивы дидактических отношений, практические конститутивы учебного взаимодействия.

Разделяемое университетским педагогическим сообществом методическое отношение, как правило, соотнобразует с нормативными требованиями разного уровня: от государственных образовательных стандартов до учебных планов и программ, конкретных предписаний, регламентирующих порядок взаимодействия преподавателей и студентов в аудитории. Несмотря на разность статуса указанных управленческих средств, всех их объединяет понимание процесса обучения как системы действий, подчиненных рационально и априорно обоснованным целям. При этом считается, что, будучи выделенными в методической рефлексии, данные конститутивы педагогической активности универсальны и могут, при следовании им, обеспечить необходимые результаты.

Такого рода убеждение, с нашей точки зрения, основывается на ассоциировании образования и промышленного производства, то есть распространении промышленной метафоры на учебный процесс. Из такого отождествления следует, что педагогическая деятельность может быть целокупно описана, нормирована и распространена примерно так же, как

автомобильные или обувные технологии. В результате многие педагогические исследования направляют свои усилия на создание обширных методических 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 инструкций и методических руководств.

Проблемная ситуация, обсуждаемая нами, может быть определена следующим образом: если нормативная стратегия является необходимым и достаточным условием для воспроизводства педагогического опыта, то как строить методическую работу в ситуации изменения образования? Должны ли быть созданы какие-то дополнительные конституирующие условия методического обеспечения, позволяющие не только возобновлять значимые учебные отношения (если это возможно в принципе), но и при необходимости эффективно их трансформировать? Критическая педагогика на эти вопросы отвечает отрицательно. С ее точки зрения нормативная дидактика «принимает поставленные свыше цели как необсуждаемую данность, адаптирует к ним свои модели, типологии и директивы» [13, s. 94].

Соглашаясь с точкой зрения критических педагогов, вполне уместно вести речь о необходимости либерализации методических дескрипций и прескрипций, что отсылает исследователя прежде всего к проблеме методического языка. «Конечно, инертность дидактической культуры, ригидность образовательной системы и характерную для нее готовность лишь к иллюзорным изменениям можно объяснить сложными сочетаниями разнородных причин и обстоятельств. Однако создаётся впечатление, что язык является фактором, который имеет особое значение в создании барьеров, противодействующих изменениям. Его воздействие может быть как явным, так и скрытым и, следовательно, малодоступным для рефлексии [13, s. 10].

Скрытость методического языка от его рефлексии имеет, как минимум, две предпосылки. Одна связана с реализацией семиологических условий, другая — инструментальных. На первую обращает наше внимание итальянский философ Джорджо Агамбен (G. Agamben), отмечая, что наш «[язык] вынужден устраниваться, чтобы позволить быть тому, что было именовано... Онтологически язык крайне слаб, в том смысле, что ему не

остается ничего иного кроме как исчезнуть в той вещи, которой он даёт имя, иначе бы он мешал её восприятию, а не определял бы и не представлял её. Но именно в этом и заключается его сила — в том, что язык умолкает и остаётся сокрытым в том, что он именуется и называет... Эта неспособность говорить о себе, говоря о других вещах, другими словами, то, что человеческий язык всегда с упоением оказывается на месте другого, и является как его характерной чертой, так и его пороком» [12, р. 9]. Подмеченное Агамбеном свойство функционирования языка имеет принципиальное значение для образовательной коммуникации, поскольку позволяет ввести в фокус рассмотрения формальные особенности использования языка как тем, кто принимает сообщение, так и тем, кто его отправляет. Действенность языка соотнобразуется с его риторическим планом, стилевым устройством, жанром, то есть формой. Ускользание действия формы высказывания от внимания говорящего (пишущего) (Агамбен называет это свойство «слабостью») свойственно не только для самого языка, но и для субъекта — субъекта, который воспроизводится в языке и которому сегодня приходится как-то с этим считаться. «Фактически, субъективность возникает каждый раз, когда живое существо сталкивается с языком, когда оно говорит “Я”. Субъекту так сложно осознать собственное место именно потому, что он производится в языке и посредством языка» [12, р. 10].

На второй аспект скрытости языка — инструментальный — указывает английский философ М. Полани. В его трактовке это определяется как «“сдвиг фокуса сознания” на точки соприкосновения с объектами, которые мы рассматриваем как внешние» [6, с. 94]. Речь идет о практической аранжировке высказывания, действующего в направлении изменения своего предмета. Язык в этом случае становится инструментом воздействия, который, будучи освоенным, употребляется автоматически. Полани пишет: «Мы можем проверять эффективность инструмента, например, зонда, обнаруживая скрытые неровности какой-то полости, но инструмент как таковой никогда не принадлежит объекту оперирования; он всегда остается “по эту сторону”, выступает как часть нас самих, часть оперирующей личности. Мы включаем инструмент в сферу нашего бытия; он служит нашим продолжением. Мы сливаемся с инструментом экзистенциально, существуем в нем» [6, с. 94]. Иными словами, методическое высказывание не озабочено собой, поскольку не отчуждено от субъекта. Это обстоятельство

выдвигает на передний план внимания говорящего (пишущего) семантику «фигур», отводя языковым и риторическим формам место «фона». Инструментальность высказывания — еще один фактор ускользания формы методической речи в актах употребления.

В этой связи внимание к научно-методическому языку, выведение его из фонового функционирования как необходимое условие изменения образования предполагает специальные действия по его объективации. Последнее предполагает его приостановку и «подвешивание». Возьмем в качестве примера тот словарь, с помощью которого методические руководства университета обеспечивают оптимизацию его учебного процесса. Частотный анализ одного из текстов нормативной дидактики позволяет выделить следующие образующие этого языка: «образовательные стандарты», «учебные программы», «цели», «задачи», «этапы», «преемственные, сопутствующие и перспективные связи», «контроль» [5, с. 34–35]. Термин «контроль» в относительно небольшом тексте (50 стр.) используется 17 раз. На наш взгляд, такое лингвистическое предпочтение не случайно, ибо красноречиво указывает на иерархическую позицию методиста и ее властную презумпцию. Такого рода диспозиция типична для нормативной дидактики, озабоченной поддержкой функционирования образования, его воспроизводством.

Язык, который используют для описания методических феноменов нормативно ориентированные руководства, опирается как правило на номотетические (универсализирующие) научные схемы. Собственно, их он и учреждает к жизни. Иными словами, научно-методическая дескрипция определяет свой статус в терминах позитивной науки. Важнейшим следствием такого рода приверженности становится гомогенизация и гипостазирование методических и учебных значений [9, с. 158]. Необходимо все же подчеркнуть, что нормативное лингвистическое самоопределение имеет ряд достоинств. Польский философ образования Кшиштоф Крушевский в книге «Изменение и сообщение: перспектива общей дидактики» отмечает, например, что «унификация языка способствует общению и общему пониманию образования в профессиональном пространстве» [14, s. 127]. Но одновременно, с его точки зрения, унификация оказывается «медвежьей услугой» образованию, поскольку способствует уплощению методического сознания, вызывает «автоматическое»

приписывание значений стереотипному восприятию и формированию мировоззренческих установок [там же].

В этих нормативных описаниях «минимизированы художественные умения; не представлены умения интеллектуального творчества (умения упорядочивания данных, открытия правил и закономерностей, формулирования гипотез и концепций). Обходятся молчанием социальные умения (связанные с коммуникацией, мотивированием других или управления ими)» [13, с. 16]. В условиях образовательного воспроизводства эта проблема редко проявляет себя. Другое дело обстоятельства изменений университета, одним из факторов которого выступают научно-методические конститутивы.

В этой связи мы бы хотели обратить внимание на еще одно обстоятельство. Речь идет о стратегиях упорядочивания дидактических отношений, используемых научно-методическими структурами. Одна из них имеет формализованный эксплицированный статус, другая неформальный, имплицитный. Каждая из них обладает собственной спецификой и социальной продуктивностью. К первой относимы социальные регулятивы, которые функционируют в виде явно артикулированных предписаний: законов, уставов, нравственных императивов. О них мы говорили выше. Вторые связаны с предположением о том, что порядок действий обеспечивается не столько внешней системой «регуляторов, диктующих индивидуумам форму и содержание (то есть мотивацию) их поведения» [2, с. 51], а посредством внутренних организованностей, возникающих в процессе типизации непосредственного взаимодействия. Внутренний организатор (*схема действия*) понимается нами как то, что ориентирует актора посредством неартикулированного образца, прецедента, демонстративно предпринятого действия или действия, которому микросообщество такую функцию приписывает. Различающим критерием здесь выступает институционализированность социальных регулятивов.

И если первая методическая стратегия эксплуатирует в своем устройстве ресурс концептуализации и рефлексивного упорядочивания, то вторая базируется на логике развития актуального взаимодействия: групповой координации и «возвратно-поступательной» связи [10, с. 98]. В этом случае основной вопрос организации методического восприятия связан не столько с полнотой или частичностью объективации процесса обучения, сколько с

вниманием к конститутивным особенностям актуальных учебных ситуаций, определяющих, в том числе, и прагматическую интерпретацию применяемых правил. Так, например, правилосообразное требование последовательности изложения материалов учебной дисциплины может столкнуться с ситуативным сопротивлением студентов и побудить преподавателя к переструктурированию содержания обучения таким образом, чтобы обнаружить дополнительные источники мотивации учащихся. Вторая — ситуационная методическая стратегия, ориентированная на вариативность образовательных ситуаций, может быть названа «уникализирующей». Она «подразумевает способность педагога (методиста) соотносить свое поведение с контингентными обстоятельствами его осуществления, обстоятельствами, которые заранее не известны...» [4, с. 429]. Данная методическая стратегия означает отказ (как преподавателя-педагога, так и управленческих инстанций) от скрупулезного контроля соответствий методическим правилам в пользу ситуативной креативности участников педагогических отношений. Ситуативная креативность в свою очередь предполагает приобретение преподавателем университета специфического видения педагогических отношений. Объектами этого видения становятся нормативные регуляторы учебного взаимодействия, специфические и неспецифические поведенческие акты [8, с. 86].

Уникализирующая методическая стратегия обладает особой чувствительностью к языку, причем к языку, который она использует сама. Эту чувствительность можно описать в терминах самореферентности, которая «сообразуется прежде всего с аутокоммуникацией и креативным отношением [субъекта] к собственной позиции и своему высказыванию» [7, с. 65]. Такая методическая стратегия не предполагает жесткого целеполагания и системного описания педагогических средств. Их методический набор представляет собой, во-первых, свободный список семиотических медиаторов, обеспечивающих коммуникативную генерацию и объективацию позиций участников образовательных отношений, а во-вторых, описание ряда приемов, связанных с управлением учебным взаимодействием, значение и уместность которых определяется текущими интерактивными условиями.

Уникализовать — значит создавать и развивать разрывы в трансцендентальном правиле, которое движется под и над средой практических действий, чтобы собрать разнообразие элементов этих действий

в некоем конститутивном фокусе. Другими словами, уникализировать — это и переводить действия в событийный план, который безразличен к оппозиции поверхность-глубина (ведь именно в «глубине» работает трансцендентальное правило сборки элементов в устойчивые единства методических регулятивов). В событийном плане фокус является плавающим в ситуативной среде коммуникативным (и семиотическим) пятном-сгущением, и если трансцендентальные механизмы и успевают определить его теоретические координаты, то только для того, чтобы мы более отчетливо разглядели, как происходит спонтанный демонтаж этих трансцендентальных методологических координат или сред ради возникновения какого-то нового типа образовательного взаимодействия в «контингентных обстоятельствах» целого¹. Поскольку трансцендентальное правило осуществляется в форме языка, именно это обстоятельство заставляет нас увидеть в языке (кроме всего прочего) одно из главных препятствий для того, чтобы уникализирующие стратегии смогли отстаивать свою независимость перед лицом институализированного научно-методического языка образовательных действий. Эта коммуникативная и семиотическая независимость является не отрицанием опыта трансцендентальной регуляции образовательной среды, а скорее его «перпендикулярным» дополнением и расширением, позволяющим избежать коллапса циклической прозрачности и завершенности учебного процесса.

В этой стратегической перспективе, говоря словами М. Фуко, дискурс методической формы выступает как набор подвижных правил, имманентных практике образования, определяющих ее в своей специфичности [11, с. 47]. Дискурс методической формы — это дискурс воплощенный, подчиненный не априорной концептуальной логике, а логике коммуникативного поведения. Последнее не означает, что эти формы образования не могут быть методически концептуализированы, однако необходимость ограничений на

¹ В связи с этим, можно напомнить, как, работая над концептом точки зрения у Лейбница, Ж. Делез выходит к определению того, что «... точка зрения глубже, чем тот, кому она принадлежит», а также – «...Что делает меня мной, так это точка зрения на мир». И это может означать только одно: «То, что нас определяет, есть определенная точка зрения на мир. Иными словами, истины нет, если вы не нашли той точки зрения, при которой она возможна, то есть при которой возможна истина такого рода» [3, с. 32].

концептуализацию очевидна. В любом случае методическая рационализация подчиняется в этой стратегии логике практической, а не теоретической.

Приоритет практического отношения означает особую значимость того опыта, который интерактивно возникает в самой образовательной ситуации. Он не должен быть проигнорирован методистом как некое понимание, которое привносят в обучение участники взаимодействия. «Это понимание жизни и мира есть изначальная данность, из которой мы и должны исходить в своих стремлениях к гарантированному познанию. Поскольку это понимание всегда уже дано нам, пусть даже и в диффузном виде, познание никогда не может выстраиваться пошагово исходя из некой нулевой точки. Оно может лишь проясняться и расширяться благодаря новому опыту» [1, с. 72]. Для трансформации методического языка это означает одновременное удержание двух силовых линий, связанных с: а) дискурсом участников образовательной ситуации, б) дискурсом ее прескриптора.

В первом случае речь идет о перефокусировке внимания участников с предметно-центрированного определения содержания образования («о чем?») на прагматически-центрированное («как?»), что формирует и новый способ учебного целеполагания, и иной инструментальный дидактический репертуар. И то и другое перестает отвечать правилу вневходимости и предзаданности, но определяется здесь-и-сейчас воплощаемым взаимодействием. Во втором случае речь идет о такой форме методического высказывания (учебно-методическом тексте, инструкции, учебно-программной документации и пр.), регулирующее действие которой было бы направлено на объективацию учебных и дидактических практик и изучение их образовательных следствий.

Дистанцирование от языка и его изменение весьма сложны, связаны не только с собственно технической стороной дела, но и с тем, что можно назвать нашим мышлением об образовании, смыслом последнего и характером нашего собственного участия в нем. Но это необходимое условие для изменения наличной модели методической организации в ситуации насущности образовательных трансформаций.

Литература

1. *Большов, О.* Теория и практика воспитания [Электронный ресурс] / О. Большов // Теоретические вопросы образования : хрестоматия ; под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2013. – С. 70–84.

2. *Ионин, Л. Г.* Социология культуры: путь в новое тысячелетие : учеб. пособие / Л. Г. Ионин. – М. : Логос, 2000. – 432 с.
3. *Делёз, Ж.* Лекции о Лейбнице. 1980, 1986/87 / Ж. Делез. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2015. – 376 с.
4. *Корбут, А. М.* Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия / А. М. Корбут // Коммуникативный ландшафт образования / В. А. Герасимова [и др.] ; под ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2007. – С. 350–437.
5. *Медведев, Д. Г.* Методическая система повышения эффективности обучения студентов-механиков в информационно-образовательной среде классического университета : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (естественно-математический профиль) / Д. Г. Медведев. – Минск, 2019. – 50 с.
6. *Полани, М.* Личностное знание / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
7. *Полонников, А. А.* Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты : колл. монография / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2017. – 211 с.
8. *Полонников, А. А.* Коммуникативная регуляция: микроанализ одной дискуссии / А. А. Полонников // Коммуникативный ландшафт образования / В. А. Герасимова [и др.] ; под ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2007. – С. 15–101.
9. *Сапунов, М. Б.* Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление / М. Б. Сапунов, А. А. Полонников // Высшее образование в России. – 2018. – № 12. – С. 158–166.
10. *Уотсон, Р.* Этнометодологический анализ текстов и чтения / Р. Уотсон // Социологический журнал. – 2006. – № 1/2. – С. 91–128.
11. *Фуко, М.* Археология знания / М. Фуко. – Киев : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
12. *Agamben, G.* What Is Philosophy? / G. Agamben. – Stanford : Stanford University Press, 2017. – 136 p.
13. *Klus-Stańska, D.* Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki / D. Klus-Stańska // Problemy wczesniej edukacji. – 2018. – № 2 (33). – S. 9–22.
14. *Kruszewski, K.* Zmiana i wiadomość: perspektywa dydaktyki ogólnej / K. Kruszewski. – Warszawa : PWN, 1987. – 304 s.

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

Belarusian State University (Minsk, Belarus)

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

METHODOLOGICAL ORIENTATION IN EVOLVING UNIVERSITY

Abstract: The focus of this paper is the issue of opportunities to change methodological activities at the University as a condition for innovations in education. Such opportunities are related to the transformation of the academic interaction constitutives that are determined by the discourse of the methodological form. The current methodological language hampers the changes in place in two

formats - explicit and implicit ones. The authors assume that a required condition for changes in education is making a background format of the methodological language functioning an objectified one. But not only this. The diversification of the methodological language occurs due to a unqualizing methodological strategy and a priority of practical logic in the procedures of educational situations rationalization.

Keywords: Conditions of education change, discourse of methodological form, nomothetic and ideography of scholarly-methodological language, regulators of didactical relations, practical constructs of academic interaction.