

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

**ДИСКУРС
УНИВЕРСИТЕТА-2013**

Образовательные практики
и метафоры обновления

Материалы
Международной научно-практической конференции,
Минск, 2013 г.

Минск
Издательский центр БГУ
2013

УДК 378(06)
ББК 74.58я431
Д48

Редакционная коллегия:
А. А. Полонников (отв. ред.), Е. Ф. Карпиевич,
Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова

Дискурс университета-2013. Образовательные практики
Д48 и метафоры обновления : материалы Междунар. науч.-практ.
конф., Минск, 2013 г. / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем
развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова
(отв. ред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2013. — 147 с.
ISBN 978-985-553-167-9.

В сборник включены избранные статьи и комментарии участников Международной научно-практической конференции «Дискурс университета-2013» (2013 г.), которые рассматривают актуальные проблемы состояния и развития университетского образования с различных точек зрения и дисциплинарных подходов, объединенных пониманием университета как становящейся коммуникативной системы.

Сборник предназначен теоретикам и практикам системы высшего образования, ученым, аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации, методистам и специалистам аппарата управления сферы образования.

УДК 378(06)
ББК 74.58я431

ISBN 978-985-553-167-9

© БГУ, 2013

Содержание

Е. Ф. Карпиевич, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников.
«Дискурс университета 2013»: опыт открытой коммуникации..... 5

1. ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОЗИЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В СИТУАЦИИ «ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА» СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- А. А. Полонников.* Практики знания в современном университете..... 16
- О. И. Шарко.* Парадокс «гуманизма» в образовании. Комментарий к статье Полонникова А.А. «Практики знания в современном университете»..... 41
- Л. В. Нургалеева.* Университетская корпорация в терминах мультирационального дискурса 46
- А. А. Полонников.* Форма содержания и форма выражения. Комментарий к статье Л. В. Нургалеевой «Университетская корпорация в терминах мультикультурального дискурса»..... 60
- И. С. Нечитайло.* Несоответствие результатов первичного (предшествующего) и вторичного (последующего) педагогического труда как предпосылка закрепления и углубления социального неравенства..... 66
- Н. Д. Корчалова.* Фрагментированный опыт чтения статьи И.С. Нечитайло... 78
- А. А. Полонников.* Образовательная продуктивность социологического исследования. Комментарий к статье И. С. Нечитайло «Несоответствие результатов первичного (предшествующего) и вторичного (последующего) педагогического труда как предпосылка закрепления и углубления социального неравенства» 81

2. ДИСКУРС ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

- К. В. Вербова.* Стереотипные представления студентов о межличностном взаимодействии с преподавателями 92
- А. А. Полонников.* Hidden curriculum психологического исследования. Комментарий к статье К. В. Вербовой «Стереотипные представления студентов о межличностном взаимодействии с преподавателями» 101

<i>А. М. Кольшко. Психологическая теория и практика в представлении современного студента-психолога</i>	106
<i>А. А. Полонников. «Теория» и «практика» «психологии» в образовании. Комментарий к статье А. М. Кольшко «Соотношение психологической теории и практики в представлении современного студента-психолога»</i> ...	114
<i>А. А. Полонников. Может ли университет готовить профессиональных психологов?</i>	120
<i>Н. Д. Корчалова. Экспертная поддержка образовательных изменений: управленческие дилеммы (на примере совместного проекта ГрГУ им. Янки Купалы и БГУ)</i>	140

SUMMARY

This volume is a selection of the presentations made at the third international Internet conference and forum "University Discourse – 2013", conducted from 20 October to 15 November 2013.

While the volume presents a variety of views, the contributions are united by a common meta-text supported by a shared concern about the state of today's education. These concerns reflect by the authors' acute sensitivity to change in the university context, the tendency to replace personal communication by the ever-proliferating use of electronic means of instruction, and the ever-strengthening role of the linear textbook text intervening in the educational communication process.

The university' entry in the electronic age is in many ways a natural process which sometimes happens independently of the desires of higher education's actors. The electronic message is penetrating the university's institutional boundaries, giving rise to new educational phenomena and events.

The interests shared by the contributors to this volume have range from the study of the circumstances affecting the educational semiosis dynamic to phenomenology of mediatory conflict (resulting from the collision of three types of intermediaries in university communication – oral presentation, the printed text, and audiovisual messages), to the study of new interactive situations where the meaning and relevance of the existing conventions in university education (including those regarding speech practices and effects) are challenged.

The volume will be of interest to students of education, university teachers, and postgraduates oriented towards careers in university teaching.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Комментарий к статье И.С. Нечитайло «Несоответствие результатов первичного (предшествующего) и вторичного (последующего) педагогического труда как предпосылка закрепления и углубления социального неравенства».

А.А. Полонников

Белорусский государственный университет

Статья Ирины Сергеевны Нечитайло интересна по нескольким соображениям. Во-первых, как взгляд ученого-социолога на образование, причем, как это следует из наблюдения за языком автора, социолога квалифицированного, а также некоторым образом педагогически ангажированного. Во-вторых, и это вторая сторона «во-первых», как свидетельство особого решения проблемы «образование — исследование образования», как осуществление ряда методологических выборов, которые, в свою очередь, имеют ряд неочевидных допущений и следствий. Все они вряд ли могут быть сколь-нибудь подробным образом описаны в кратком комментарии, поэтому остановимся на тех, которые нам представляются наиболее значимыми.

Выстроим, однако, для начала предмет комментария. Для этого воспользуемся методом медленного чтения, который когда-то своеобразно (и, на наш взгляд, удачно) применил Андрей Корбут, читая записки методолога Иванова из школы А. Н. Тубельского. Опыт медленного «спотыкающегося» чтения Андрея Корбута зафиксирован в коллективной монографии ЦПРО «Коммуникативный ландшафт образования». В главе «Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия», написанной указанным нами автором, поставлен вопрос о чтении как типовом образовательном действии. По этому поводу мы вскользь тогда заметили, что опыт чтения в нашей педагогической повседневности является одним из центральных. В то же время он, в результате целого ряда различных обстоятельств, превратился в автоматизм, стал прозрачным, невидимым. Необходимость читать много, быстро, часто утилитарно фиксирует в нашем опыте чтения однообразную привычку понимания прочитанного, обходя стороной то положение дел, что иные формы чтения могли бы открыть нам возможности апробирования совершенно необычных опытов. Но как поставить под вопрос сложившуюся практику чтения/понимания, тем более что она еще и освящена научной традицией? «Обычно думают, — писал Выготский, — что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание

оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» (Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики; под ред. А. М. Матюшкина. М., 1983. С. 192–193). Это Выготский о «тихом» и «громком» чтении. Но, поскольку Выготский ищет общий принцип, закон для универсализации открытой им формы оптимального «тихого» понимания/чтения, то, легитимируя ее, он вводит образ читающего имбецила, патологического читателя, застревающего в самых неподходящих местах. Сосредоточенность внимания аномального читателя на каждом знаке (слове), неумение ориентироваться в сложном внутреннем пространстве целого текста, при переходе от отдельных элементов к смыслу целого и обратно соотносится Выготским с аномальным пониманием. «Нормальное» понимание/чтение установлено как раз противоположно.

Но именно это «нормальное» понимание А. М. Корбут и пытается поставить под вопрос. Как же это сделать? Теоретически, возражая Л. С. Выготскому из перспектив других концептуализирующих процесс чтения подходов, или практически, осуществляя в «реальном времени» другой опыт чтения, участвуя в котором читатель смог бы обнаружить границы собственного понимания, открыть возможность такого применения чтения, в котором бы не происходило автоматическое сцепление означающих и означаемых, а образовывался бы разрыв, эмансипирующий означающее, открывающий читающему не только его относительность, но и формирующую читателя силу. В этом случае речь должна идти о деконструкции чтения, лишении его привычной прозрачности, замутнении, делании видимым, а значит и лишенным неконтролируемой принудительности. В осуществляемой А. М. Корбутом практике письма чтение замедляет свой бег, «буксует», становится центрированным на самом себе, на мелочах, их «внутренних» местах и отношениях, а целое, которое у Л. С. Выготского автоматически приписывается общей конституции текста, превращается у Корбута в самую значительную проблему организации текста и понимания.

Медленное «застревающее» чтение — это то, что нам как раз и нужно для выстраивания отношения с энергичным, концептуально насыщенным текстом И. С. Нечитайло.

Итак, что можно извлечь из содержания комментируемой статьи? Что производство общественного согласия и отношений равенства/неравенства — не только освоенный современной социологией объект, но и объект, соединенный генетическими связями с образованием. Причем, и это чрезвычайно важно для последующего понимания текста, продуктивное участие образования может быть двояким —

конструктивным и деструктивным. Текст ратует за продуктивность. Автор верит, что правильная исследовательская постановка позволит оптимизировать отношения образования, и эта правильная установка лежит в области функционального расширения предметного поля социологической науки. (Постсоветские гуманитарии прямо проецировали отношения образования в социум и культуру, что не совсем правильно, в то время как ученые из дальнего зарубежья (П. Бурдьё, Б. Бернштейн и др.) обнаружили, что отношения образования и культуры более сложно символически опосредованы и указали в своих сочинениях других, порой неявных полевых игроков, описав, впрочем, и само игровое поле.)

В выделенном нами фрагменте содержится важное допущение для последующего понимания и статьи И. С. Нечитайло, и нашей позиции: разделенность исследования и образования, которое содержит романтическую и интеллектуалистскую предпосылки, согласно которым образование базируется на данных исследований. Если бы это было так, то сочинения социологов расхватывались бы и проглатывались бы благодарными педагогами и управленцами, стремящимися приумножить за счет научных данных свой символический капитал. Увы, это не так. Между тем разделенность образования и исследования, коренящаяся в позитивистской идеологии, во многом коррелирует с очевидностями здравого смысла. Да и институционально образование и исследование прописаны по разным адресам. Однако разделенность образования и исследования, являющаяся следствием определенного гносеологического акта, рождает теперь уже не только познавательную, но и практическую проблему — соединения разделенного. Соединения, которое возможно только путем властной интервенции, на что у ученых нет, как правило, ни времени, ни сил, ни желания.

Статья И. С. Нечитайло (мы движемся дальше по ее тексту) указывает на подсказанный П. Бурдьё и Ж.-К. Пассроном предмет — внутреннюю (связанную с самовоспроизводством системы) продуктивность самого образования. Социологический зонд, погружаясь в живую ткань образовательных отношений, нащупывает сбой в образовательных процессах. В них, как выясняет наше чтение, не все в порядке. В образовательных процессах наличествуют разрывы и несогласования, дефекты в параметрах системного функционирования. Обнаружение этих рассогласований, их объективация и публикация есть та цель-ценность, на которую направлено социологическое исследование. Этими данными (знанием) могут теперь воспользоваться педагоги-практики для оптимизации своих производственных отношений. (В. Бернштейн, как известно, именовал такого рода научную функцию как ремонтную.)

Мысль автора предельно ясна: если современное образование гармонизировать в том виде, в каком оно сложилось к настоящему времени, то дело пойдет должным образом. Значит ли это то, что автора устраивает (по большому счету) то, что образование производится, но не устраивает качество работы самого производства, его недостаточная отлаженность? Если это так, то комментируемый фрагмент текста представляет собой ситуационную дескрипцию или определение ситуации, являющее собой ключевое постановочное условие исследования. Последнее приобретает ограниченный рамочным полаганием образования масштаб, направленность и целерезультативность. Отметим в этой связи лишь следующее: такого рода постановка есть самополагание исследования, а не его объективное положение в мире объективных вещей.

Далее читателям предлагается, вслед за социологическими классиками, обратить внимание не на «чтойность» образования, а на его «каковость». Интересоваться не содержанием, а способом его трансляции. Последнее сообразуется в статье с одной из важнейших категорий Бурдье/Пассрона — «педагогическое воздействие». Значит ли это, что гармонизации в образовании подлежит педагогическое воздействие, которое вследствие внутренней рассогласованности не достигает глубин габитуса учащихся? Иными словами, нас приглашают не просто обращать внимание на способ организации символической трансляции, но и интересоваться им таким образом, чтобы этот способ перестал быть дефектным. Да, обращение внимания на способ трансляции – важное практико-педагогическое установление. Особенно, если вспомнить известное замечание Маклюэна о том, что средство коммуникации есть сообщение. Но ведь средство трансляции включает в себя и транслятора! В учебной коммуникации предметом передачи выступает не только материал, но и способ работы педагога с материалом. В этом отношении в коммуникации, как заметил по близкому поводу Дэниэл Блум, ученики не просто получают знание, но «участвуют в создании социальных групп, осваивают способы взаимодействия с другими людьми, получают или сохраняют свой статус, приобретают культурно приемлемые способы мышления, решения проблем, учатся оценивать и чувствовать» (*Bloome D. Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events A Microethnographic Perspective / D. Bloome, S. Power, B. Morton, S. Otto, N. Shuart-Faris. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS, Mahwah, New Jersey London, 2005 – p. XVII*). Критическому анализу подлежит не только структурное отношение в порядке образования, но и сам порядок, сам принцип устройства образования, то, что в статье выступало предметом полагания.

Проблема становится еще более острой, когда мы познакомимся с тезисом статьи о том, что качество педагогического воздей-

ствия связано с глубиной интернализированности результатов педагогического воздействия. В самом абстрактном виде это, возможно, и так, однако не является ли предметом социологического анализа то, что интернализируется, то есть само педагогическое воздействие?

Давайте поместим позицию наблюдателя в обстоятельства смены образовательной парадигмы, чтобы понять интернационализационные особенности. Например, в момент внедрения в образование изобретения Гутенберга. В этой переходной ситуации обнаруживает себя конфликт педагогических посредников. Устноречевой дискурс (традиция) вступает в конфликт с дискурсом печатного текста (инновация) и связанным с ним педагогическим режимом (педагогическим действием и педагогическим трудом). Это значит, с точки зрения радикальных педагогических инноваторов, что интернализация устноречевых структур в габитуальные слои выглядит деструктивной. В свою очередь традиционалисты будут активно возражать против новых технических средств, видя в габитуальных инвестициях этого типа разрушение гуманистических основ. Не это ли мы наблюдаем сегодня в виде разных форм современного иконоборчества. (Речь идет о противостоянии сторонников информатизации образования и их противников.) Из этого следует, что отношение к интернализации есть позиционная переменная, относительность которой должна быть аналитически и практически учтена.

На следующем такте текста используется известное в социологии различие первичной и вторичной социализации, основанием которой оказывается институциональная граница. Первичная социализация соотнобразует с семейным укладом и средовыми влияниями, в то время как вторичная — с формальным образованием. С опорой на классиков социологии в статье говорится о продуктивности педагогического труда, определяемой дистанцией между первичным и вторичным габитусом. Ценностью наделяется сближение габитуальных структур первичной и вторичной социализации.

Очевидно, что сам акт постановки границ в образовании есть, как нам поведал Г. Жиру, образовательное действие. Граница между габитуальными организованностями опыта (первичным и вторичным габитусом), как, впрочем, и само габитуальное определение, являются моментами педагогического произвола. Граница, например, может устанавливаться не на институциональном основании, а ситуационно, в ходе решения образовательных задач, в то же время само граничное определение может входить в компендиум учебных заданий. «Габитуальный синтез», с этой точки зрения, есть лишь одна из многих формул образовательного акта. Разговор на эту тему может и должен быть долгим, но, за неимением такой возможности и во избежание

голословия, приведем пример такого образовательного акта, в котором сущностным является очуждение участниками образовательной коммуникации форм и содержаний образовательных вкладов («Обучение третьей ступени» по Бейтсону/Бауману). На это, собственно, и указывает в своем комментарии Н. Д. Корчалова, когда пишет об онтологическом допущении, связанном с культурным многообразием. В случае взаимодействия с Другим создание опытных границ, обнаружение габитуального сопротивления оказывается педагогически значимым. Иначе Другой как Иной не возникнет, так как доминирует тенденция его уподобления и присвоения. Это значит, что практика, взаимодействуя с габитусом (в языке П. Бурдьё), может реализовываться в режиме его объективации. В «обучении третьей ступени» пока габитус не проявил себя, не стал сопротивляться, педагог не может определить цель своего действия, а также придать значение своему действию, осуществляемому в данном месте и в данное время. Для образовательной коммуникации это означает не обращение к гармонической коммуникации-согласию, как следует из комментируемой статьи, а апелляцию к паралогии, опыту парадоксальной коммуникации (см. Ж.-Ф. Лиотар, Ю. М. Лотман). В габитуальном плане здесь значимы два момента: отношение с чуждым и способность к самоостранению (Ж. Бодрийяр). Именно из этой парадигмально ортогональной образовательной позиции мы и пытаемся развивать наш комментарий. Или, иными словами, наш комментарий не тотален, а локален, продиктован задачами различения педагогических практик и образовательных форм, а также их следствий.

Наше медленное чтение обнаруживает корреспондирующий с основной темой статьи тезис о неравенстве стартовых условий учащихся, обусловленных исходным родительским капиталом. Что тем самым учреждается? Как нам представляется — не более, чем определенная культурная иерархия. Почему опыт культуры «рабочего класса» не так значим, как опыт «интеллектуалов»? Нам могут возразить: но так обстоят сегодня дела. Да, но значит ли это, что к данному обстоятельству следует относиться некритически? И что означает само неравенство условий? В каком отношении эгалитаристский лозунг равенства, порожденный условиями борьбы с сословными привилегиями, может и должен быть экстраполирован в образовательные обстоятельства? Не будет ли более верной сегодня постановка вопроса не в языке уровня, а в языке специфики, качественного своеобразия?

Практика социальной сегрегации часто видится на том, что определенный культурный капитал объявляется сверхценным, ситуативно значимым. Неоколониальная и феминистская критика съела на этом свои зубы. (Более подробно см. на этот счет работы критиче-

ских педагогов и антипедагогов: П. Макларена, И. Иллича, З. Мелосика, Т. Шкудлярка и пр.) Под видом борьбы за социальную справедливость и равенство возможностей имплицитно проводится ценность доминирующей культуры, самоучреждающей и самолегитимирующей себя посредством научных исследований. Дело не в стартовом капитале родителей, а в иерархическом принципе функционирования самого образовательного механизма, который устами своих адептов и под их гуманистические воззвания проводит такую практику социального регулирования, против которой на словах возражает.

Очень часто получается так, что педагоги и их научные советники оказываются тем классом социальных агентов, который более других заинтересован в сохранении культурной иерархии. Дело в том, что традиционное педагогическое действие не может начаться, пока не создан «лучший из миров» (горний мир), в который педагог призван вести своих ведомых. Это положение интересно концептуализировал в своем курсе лекций в ХГУ П. Щедровицкий. Позиция ведущего черпает свои интенции из как бы очевидной культурной иерархии. Хитрость заключается в педагогическом произволе (в смысле Бурдьё), в том, ЧТО образование объявляет в данный конкретный момент сверхценным. Это может быть и всеобуч, и высокий профессионализм, и саморазвитие, и пресловутое равенство возможностей. Мы говорим об *illusio* (термин Бурдьё), ставке, ради которой образовательные субъекты вступают в коммуникацию. Не будь его, педагогу нечего было бы делать в аудитории, да и не только. *Illusio* и *potos* являют собой конститутивы образовательного поля, во многом определяют порядок его функционирования и возможные эффекты. В этой связи тезис о равенстве возможностей и есть один из таких конститутивов. И это не столько вопрос исследования в узком смысле этого слова, сколько вопрос о практике образования, которая благодаря исследовательским утверждениям учреждается к жизни.

Сегодня мы можем, в том числе и объективными средствами, заняв соответствующую наблюдательную площадку, фиксировать исчерпанность образовательных смыслов. Ресурс же педагогического насилия, позволявшего утверждать официальные смыслы, похоже, исчерпан. В этой ситуации начинают прорабатываться новые сценарии. Н. Д. Корчалова, ссылаясь на работу польских социологов З. Мелосика, Т. Шкудлярка «Культура, идентичность, образование», очень удачно, на наш взгляд, вводит в своем комментарии тезис о деинституционализации образования. Традиционное иллюзио (монополия на знание), за счет которой держалась власть педагога, перехватывается телевидением, Internet, мобильными устройствами. Что в этом случае делать преподавателю? И какую услугу оказывает ему гуманитарное

образовательное исследование, коль оно претендует на таковой статус? В чем сегодня состоит его миссия?

Оставим эти вопросы пока без ответа. Очертим лишь область возможного отвечания. Мы говорим об образовательной политике научного исследования, его неизвлекаемости из культуры, социума и образования. Более того, мы последовательно (а там где можем – неуклонно) проводим одну простую мысль, почерпнутую нами у Ж. Деррида: современное гуманитарное исследование должно быть максимально дискурсивно ответственным, рефлексивно связанным не только с научной традицией, что, как мы уже отмечали, характерно для комментируемого текста, но и с более широкими образовательными, социальными, культурными условиями. И эта связь двойного характера. Она, как заметил по близкому поводу Теодор Шанин, должна быть двойной рефлексивностью. «Мы... назвали двойной рефлексивностью отношение между: а) тем, что наблюдается исследователем; б) интерпретативными действиями исследователя, а также влиянием их на изучаемый объект; в) субъективностью объекта, выражающей главным образом в том, как объект исследования определяет сделанный им выбор» (Штейнберг, И. Качественные методы. Полевые социологические исследования / И. Штейнберг, Т. Шанин, Е. Ковалев, А. Левинсон ; под ред. И. Штейнберга. – СПб. : Алетей, 2009. – С. 25). Однако данного определения двойной рефлексивности недостаточно.

В отношении двойной рефлексивности мы подчеркиваем значение интерпретативных действий исследователя, говорим, что гуманитарное исследование (а после «соотношения неопределенностей» В. Гейзенберга и любое другое) не только реагирует на многообразие значений ситуации, но и само утверждает определенный образовательный, социальный и культурный контекст. Будучи многозначным, любое научное высказывание способно производить n-мерное количество утверждаемых к жизни контекстов и практик. Причем результат интерпретативного участия несводим к усилиям самого интерпретатора. Значение ситуации, как показал Г. Блумер, — композитная структура, являющая собой системный эффект взаимодействия, причем зачастую непрогнозируемый. Но это не означает, что интерпретативные усилия исследователя не имеют смысла. Как раз наоборот. Они обладают структурирующим эффектом, пусть и не тотальным. Поэтому ученый принужден выбирать (интуитивно или рационально) те или иные цели, делать на них ставку. Комментируемая статья делает ставку на социальную справедливость и социальное равенство. Ставка же связывается с продуктивностью вторичного педагогического труда, его способностью создавать «социальные условия коммуникации, способствующие сближению кодов эмиссии и рецепции». Поскольку

Н. Д. Корчалова уже атаковала «социальную справедливость» и «социальное равенство», то здесь не станем на этом более останавливаться.

Заметим лишь, что в упованиях статьи на информационную продуктивность коммуникации в деле социального согласия, понимаемого как совпадение смыслов отправителя и получателя, заметно возможное присутствие коммуникативной идилии Ю. Хабермаса. Но, как нам представляется, следует различать ситуацию западного фрагментированного общества Хабермаса и нашу постсоветскую ситуацию. Последняя характеризуется слабой дифференцированностью социальной инфраструктуры, неразвитым индивидуальным и групповым интересом, доминированием конформности и других форм соглашений без согласия, тотальным присвоением другого, дикой нетерпимостью к иному и другими проявлениями «авторитарной личности».

Если мы принимаем такое определение ситуации, то какой должна быть коммуникация в образовании? Нам кажется, что ее задача в указанных обстоятельствах — не упражнение в производстве согласия, а деконструкция согласия, его проблематизация и переработка. Но как сделать согласие задачей коммуникации преподавателя и студентов? Не станет ли здесь авторитет педагога серьезной проблемой? К слову сказать, наличие проблемы педагогического присутствия ощущается и автором комментируемой статьи, когда она говорит о «давлении авторитетом». Но как элиминировать это давление? Каковы в этом случае процедуры, техники и способы минимизации авторитета? И решаема ли вообще проблема авторитета в условиях коммуникации face of face? А в анонимной электронной коммуникации?

И как быть в тех потенциально допустимых случаях, когда совпадение смыслов отправителя и получателя в принципе невозможно? Как быть в этих обстоятельствах с ориентацией на гомологичные габитусы, которой следует статья? Не стоит ли за призывом к гомологии требование нормализации? Нормализации, ведущей к маргинализации ненормируемого?

А если без нормализации и связанной с ней геттоизации? Если сегодня актуально не единство, а диалог различий? На это обстоятельство обращают внимание многие современные исследователи. Кроме упомянутых нами ранее Ж.-Ф. Лиотара и Ю. М. Лотмана, укажем также, например, на идеи В. Лефевра (конфликтующие структуры), Т. Куна (Несоизмеримость), К. Гергена (Многоголосие). Сказанное, конечно, не означает отсутствие необходимости педагогических работ в области производства разного рода соглашений, но, думается, что это задачи второго эшелона. А если первого, то, как их корректно сформулировать?

В заключение комментария мы бы хотели вернуться к тезису о гармонизации структур педагогической активности, с которой ав-

тор статьи связывает определенные надежды на оптимизацию дел в образовании.

Выскажем прямо противоположный тезис. В той мере, какой образование содержит в себе моменты дисгармонии — зоны неупорядоченности, противоречивости, неопределенности, — в той же мере для его субъектов сохраняется (пусть минимальное) пространство свободы, самоопределения и ускользания от структурного доминирования. Нередко, наблюдая современное образование, думаешь: «Слава Богу, что оно недостаточно эффективно».