

ализма, возможности не использовать категории сознания и материи, вне которых философский подход (а «человек» – категория философская) был немислим. Автор, таким образом, со своей мировоззренческой позиции делит философию на до-системную (венцом которой, видимо, стала диалектика) и системную (противостоящую диалектике и обходящуюся без категорий материального и идеального, материи и сознания). Впрочем, здесь автор не одинок: так, Ю. Бохеньский видит в диалектике лишь суеверие. Именно такой взгляд на философию позволяет выстроить взгляд на теорию и практику воспитания как на «педагогику бытия».

Литература

1. Дильтей В. Описательная психология. СПб. : Алетейн, 1996.
2. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. М. : Прометей, 2002.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и Мир // Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 240–370.
4. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М. : Прогресс, 1990.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995.
6. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) // Вопр. философии. 2001. № 3. С. 48–57.
7. Шарден П.Т. Феномен человека. М. : Наука, 1987.

Methodologies synthesis as a system of methods permitting to see a person without reductions and simplifications. Part 2

There is revealed the specificity and logic of categorical modelling with regard to the education theory and practice, substantiated the possibilities and limits of the systems approach in human integrity comprehension as a subject and chief goal of education, considered the potential of hermeneutic approach in the research of educational range of problems. From the position of ontological pedagogy there is revealed the pedagogical sense of the category "person".

Key words: *person, categorical modelling, systems approach, existentiality, integrity, pedagogical reflection.*

В.К. ПИЧУГИНА
(Волгоград)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ДИСКУРСА В ПЕДАГОГИКЕ

Выявлены основные подходы к пониманию дискурса, нашедшие отражение в современных педагогических исследованиях. Обозначена специфика уточнения определения дискурса в педагогическом контексте в условиях формирования дискурсивной онтологии.

Ключевые слова: *дискурс, дискурсивная онтология, образовательный дискурс, педагогический дискурс, учебный дискурс, дискурсивные аспекты педагогической речевой деятельности.*

В начале третьего тысячелетия человечество переживает одну из самых существенных трансформаций, связанную с глобализацией и доминированием информационной сферы над производственной, которые коренным образом поменяли научное мышление. Важнейшей тенденцией современной постнеклассической научной рациональности стало стремление не к безусловной истине, а к глубоко обоснованным и иногда противоположным гипотезам. Вместе с тем наращивание технической мощности и передовые информационные технологии привели к ускорению времени и потере человеком собственного Я: «Ему в его деле самоопределения не может помочь культурное прошлое, которое уже захлестнуто новой информацией, но и в хаосе последней он не может прогнозировать ценности будущего» [4, с. 137]. Говорить о полноценном развитии человеческих потенций можно только в том случае, если окружающий его мир рассматривается не как пространство потребления, а, прежде всего, как пространство, наполненное смыслами и возможностями.

Ряд современных исследователей констатирует начало формирования новой дискурсивной, человеческой онтологии (М.Л. Марков, U. Flick, G. Gillett, R. Harge), соотносящей любое явление не столько с местом и временем, сколько с человеческим пространством. Заимствованная из лингвистики категория дискурса на современном этапе стала ведущей для ряда гуманитарных наук. При этом допускаются не только разные варианты произношения (дискурс – дискурс), но и множество

интерпретаций. Миграция термина «дискурс» в гуманитарных исследованиях, при которой он утрачивает свою однозначность, обуславливает его динамический характер. Возможность свободного интерпретирования данного понятия определена многомерностью гуманитарного знания, позволяющего рассматривать дискурс как «аналитический концепт», т.е. то, что исследователь проецирует на действительность, чтобы создать структуру исследования.

На современном этапе развития педагогика стала областью совпадения многочисленных запросов, в которой активный поиск человекоцентрированных концепций и теорий, способствующих направлению интенций человека в позитивное русло, происходит на фоне «дискурс-бума» (термин И.Т. Касавина), ставшего следствием ряда факторов. Употребление термина «дискурс» в педагогическом контексте ассоциируется прежде всего с дискурсивными аспектами педагогической речевой деятельности (по аналогии с политическим дискурсом, трактуемым как публичные дебаты или дебаты в СМИ, предвыборная агитация и т.д.). Однако дискурс в педагогическом контексте скорее способ «упорядочения действительности, способ видения мира ... не только отражающий мир, но и проектирующий, сотворяющий его» [5, с. 28], позволяющий разобраться в мультиинформационных потоках, чтобы избежать личностных деформаций. Современная педагогика имеет дело прежде всего с человеком, задающим формы и смыслы дискурсов и испытывающим на себе их воздействие. Это дает основания полагать, что дискурс в педагогике выходит за пределы сферы коммуникации и дискурсивный аспект речевой педагогической деятельности лишь один из возможных аспектов его рассмотрения. Генезис понятия «дискурс» подробно описан в многочисленных лингвистических работах, поэтому при рассмотрении дискурсивных аспектов педагогической деятельности мы считаем целесообразным ограничиться обзором существующих подходов к пониманию данного понятия в педагогике, акцентируя внимание на специфике его определения в педагогическом контексте.

1) *Лингвистический подход к пониманию дискурса в педагогике.* Для большинства современных педагогических исследований, посвященных дискурсу, характерно заимствование его лингвистических определений, лежащих преимущественно в пространственно-временных рамках. Последние трансформируются в зависимости от методологических установок конкретного исследования, на осно-

вании чего выводится рабочая дефиниция образовательного, педагогического, учебного и других дискурсов. В общем виде дискурс понимается как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и др. контекстах (по Т.А. Ван Дейку). В педагогическом контексте «говорящим» и «слушающим» являются учитель и ученик (преподаватель и студент) соответственно, «коммуникативное действие» имеет жесткую привязку ко времени (лимитировано рамками урока, лекции и т.д.) и пространству (школа, вуз и т.д.).

Дискурс предстает как продукт или сам процесс речи, зафиксированный или не зафиксированный в тексте. Это некое «поле речи», развертывающееся в определенной сфере коммуникации (в данном случае в педагогической сфере). В данном контексте дискурсы в педагогике дифференцируются по предметной области, по ситуациям, участникам и т.д. С теми или иными поправками данное понимание зафиксировано в педагогических исследованиях, посвященных условиям построения гуманитарного педагогического дискурса в вузе (Т.В. Ежова); анализу дискурсивных стратегий образовательного дискурса (Е.Ю. Дьяков); особенностям учебного дискурса в ситуации коммуникативно-ориентированного обучения языку (Н.А. Комина); дефиниции в педагогическом дискурсе (О.В. Коротеева); дискурсивным практикам в образовательном пространстве (Б.В. Пеньков, Н.В. Шеляхина); формированию дискурсивной компетенции в образовательной среде (Л.Н. Пономаренко); сущности и свойствам педагогического дискурса лекции (Н.С. Остражкова); общей характеристике учебного дискурса (С.Ф. Сергеев, Л.М. Яхиббаева) и др. Фиксация таких дискурсов в педагогике происходит одновременно в некоторых точках содержательного пространства и пространства как арены действий. Без четкой фокусировки и локализации того, о чем говорится, т.е. без серии последовательных пространственных фиксаций, невозможно извлечение смысла. Другими словами, дискурс в данных педагогических исследованиях предстает как сложное коммуникативное событие, своего рода иерархизированное общение, в рамках которого происходит обмен смыслами в строго обозначенных пространственно-временных рамках.

2) *Социолингвистический подход к пониманию дискурса в педагогике.* Значительно меньшая часть лингвистических определений дискурса исходит из новой дискурсивной онтоло-

гии. В связи с этим мало и педагогических исследований, исходящих из данного понимания. Вместе с тем дискурс в контексте «социальных миров» имеет более широкие педагогические возможности, поскольку предстает как лично окрашенная речь, прошедшая «сквозь призму наших нужд, потребностей и желаний в смутном свете субъективного восприятия» [1, с. 138]. Решающее значение имеет то, как, кем, для кого и с какой целью, а не где и когда что-то сказано. Дискурс в контексте «социальных миров» в наиболее общем виде понимается как упорядоченное и систематизированное использование языка, за которым встает особая идеологически и социально обусловленная ментальность (В.Е. Чернявская); самостоятельное смысловое поле; некая реальность, отражающая представления людей о мире и задающая символическую реальность со своими социальными законами и правилами поведения (М. Йоргенсен, Л. Филлипс). Данное понимание зафиксировано в педагогических исследованиях, посвященных сравнительному анализу модернистского и постмодернистского дискурса в дидактике США (Г.Д. Дмитриев); внутрисемейному дискурсу, отражающему поворотные решения членов семьи на ключевых этапах развития ребенка, родительские позиции, облегчающие или затрудняющие социализацию больного ребенка (В.В. Латынов, Г.И. Резницкая); особенностям образовательного дискурса современности (Л.И. Иванкина); поиску оптимальных дискурсивных стратегий педагогического общения (С.В. Сорокина); гармонии и дисгармонии педагогического дискурса (Ю.В. Щербинина).

В данном случае дискурс в целом и дискурсы в педагогике в частности выводят за пределы коммуникативной ситуации в более широкую сферу жизненной реальности. Извлечение смысла возможно и без серии последовательных пространственных фиксаций, т.е. дискурс позволяет восстановить из сложных продуктов коммуникации (к которым могут относиться и древние тексты) «дух времени». Все это открывает широкие перспективы для историко-педагогических исследований по выявлению конкретно-исторических форм проявления дискурсов, поскольку понятие дискурса оказывается тесно сопряженным прежде всего с содержательным пространством и предстает как «тонкая, контактирующая поверхность, сближающая язык и реальность, смешивающая лексику и опыт» [7, с. 78]. Немногочисленность подобных лингвистических определений дискурса и, как след-

ствие, педагогических исследований, использующих их, может быть объяснена с помощью утверждения Т.А. Ван Дейка: в данном понимании понятие «дискурс» приобретает «наиболее абстрактный смысл», поскольку «относится к специфическому историческому периоду, социальной общности или к целой культуре» [2]. Дискурс в рамках этого подхода частично выводит за пределы коммуникативной ситуации, не только отражая, но и конструируя социальную практику.

3) *Философский подход к пониманию дискурса в педагогике.* Дискурс неизбежно участвует в формировании представлений о том объекте, который он подразумевает. Это поле значений, которое наполняет смыслами включенный в него человек. Такая трактовка дискурса может быть рассмотрена исходной точкой для его понимания в более широком смысле и позволяет ему стать единицей дискурсивной онтологии. Педагогическая заинтересованность в философском определении дискурса обусловлена тем, что предпосылками любого дискурса являются «свобода, равенство, гуманность и т.д., т.е. наши нормативные убеждения, которые мы рассматриваем как правительные и необходимые для разумной и гуманной жизни» [3, с. 11]. Подобное понимание дискурса зафиксировано в педагогических исследованиях, выявляющих причины и характер возможных деструктивных последствий образования, которое может способствовать превращению человека в «социальный атом», «винтик производства», избирателя или потребителя. Так, Е.В. Добренькова выделяет модус существования образования как социального института (структурные параметры) и модус существования образования как общественного дискурса (динамические параметры); Н.В. Шеляхина указывает на прямую зависимость структуры образовательного дискурса от социальных взаимоотношений и т.д.

В данных исследованиях дискурс предстает как практика не только репрезентации, но и «означивания» мира. Дискурс выступает как задающий определенную стратегию поведения регулятор состояния общественного сознания. Перед последним встают вопросы о соотношении внешнего и внутреннего миров человека; бытия, сознания и самосознания; личностного и надличностного и т.д. При этом уровни изучения могут быть различными: от системного анализа социального фона, на котором разворачивается дискурс, и рассмотрения дискурсивных явлений как исходной точки новой общенаучной онтологии до детального изучения автобиографических произве-

дений как уникального дискурсивного сплава текста и ситуации.

Таким образом, лингвистический и социолингвистический подходы к пониманию дискурса в педагогике позволяют рассматривать его в рамках коммуникативной ситуации как некое «поле речи», отражение или конструирование социальной практики. Без четкого определения проблемных полей, границ и специфики образовательного, педагогического, учебного и других дискурсов, изучаемых с точки зрения данных подходов, невозможно определить, какую роль играют и для чего индивидуализированы данные категории, выступающие аналогом педагогического общения. В большинстве случаев данные дискурсы сведены к межличностной сфере, поскольку их участниками являются только учитель и ученик (преподаватель и студент). Надличностная сфера не рассматривается, т.к. их цель изначально сужена: социализация нового члена общества может быть достигнута только благодаря последовательности речевых действий в типовых ситуациях. В данном контексте, говоря о дискурсах в педагогике, можно говорить только о дискурсивных аспектах речевой деятельности.

Философский подход к пониманию дискурса в педагогике выводит его за пределы сферы коммуникации, приравнивая к полю смыслов. По Т.В. Тягуновой, пространство дискурса само по себе «задает некоторое поле понимания, границы которого по ходу его разворачивания могут смещаться, очерчивая и исключая области неопределенного и чуждого. Очерченное <...> поле создает предпосылки для вхождения в него <...> Своего рода – “посвящение в дискурс”» [6, с. 216]. Однако, если в рамках лингвистического и социолингвистического подходов к пониманию дискурса в педагогике пространство дискурса имеет материальное значение (изучая, например, педагогический дискурс вуза, мы имеем дело с определенной сферой реального пространства, внутри которой реализуются коммуникативные процессы), то в философском походе оно понимается метафорически.

На основании изложенного можно сделать ряд выводов.

1. Понятие «дискурс» в педагогическом контексте из плоскости речевой коммуникации переходит в плоскость проблемного формирования новой образовательной реальности. Дискурс теряет тождественность с диалогом, поиском компромисса отдельными личностями или социальными группами людей и выступает регулятором состояния об-

щественного сознания. Понимание дискурса как общения, реализуемого в ходе многочисленных дискурсивных практик, в образовательном контексте все еще является доминирующим, но уже не единственным. Функции дискурса выходят за пределы информативной, прагматической и эмотивной сфер. Это указывает на то, что дискурсивный аспект речевой педагогической деятельности лишь один из возможных параметров рассмотрения дискурса.

2. Сложность уточнения определения дискурса в педагогическом контексте заключается в том, что дискурс в педагогических исследованиях в большинстве случаев трактуется через многозначные понятия разных областей знания (текст, речь, язык, общение, коммуникация, диалог и др.). Конкретизация дискурса в педагогике значительно затрудняется при использовании в исследованиях метафорических определений дискурса, отождествляющих его с «вербальным слепком» (С.Ф. Сергеев), «речевым потоком», «фронтом борьбы» (Дж. Шейдел), «челночной процедурой от известного к неизвестному» (В.З. Демьянкова) и др.

3. Несмотря на возрастающий интерес к изучению отдельных аспектов формирования новой дискурсивной онтологии, доминантными в педагогических исследованиях остаются трактовки дискурса, лежащие в жестких пространственно-временных рамках и не отражающие многоаспектность и опосредованный характер взаимосвязей языковых и социальных структур. Трансформация лингвистических, социолингвистических и философских подходов к пониманию дискурса обусловлена методологическими установками конкретного исследования, на основании чего выводится рабочая дефиниция образовательного, педагогического, учебного и других видов дискурса. Это накладывает ряд ограничений на отбор и репрезентацию теоретического материала, определение перспектив дискурсов в педагогике и их эвристического потенциала.

Литература

1. Балли Ш. Французская стилистика. М. : Иностран. лит., 1961.
2. Ван Дейк Т.А. К определению дискурса. URL : <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>.
3. Касавин И.Т. Дискурс: специальные теории и философские проблемы // Человек. 2006. № 6. С. 5–20.
4. Нехаева Н.А. Природа «я-формирующих» технологий и формирование человека повседневно-

сти: культурологический дискурс // Изв. Том. политехн. ун-та. 2008. Т. 312. № 6. С. 136–140.

5. Плахотник О.В. Дискурс как понятие: философско-методологический потенциал // Гуманитарный часопис. 2009. № 3. С. 27–31.

6. Тягунова Т.В. Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе // Идея университета: парадоксы самоописания: материалы Третьей Междунар. науч.-практ. конф. «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению». 29–30 апр. 2002 г. Минск : Пропилем, 2002. С. 215–218.

7. Фуко М. Археология знания. Киев : Ника-Центр, 2001.

Modern approaches to discourse understanding in pedagogy

There are revealed the main approaches to discourse understanding, which are covered in modern pedagogic researches. There is noted the specific character of discourse definition in the pedagogical context in the conditions of discursive ontology.

Key words: *discourse, discursive ontology, educational discourse, pedagogical discourse, learning discourse, discursive aspects of pedagogical speech activity.*

И.В. ВЛАСЮК
(Оренбург)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМЬИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ЦЕННОСТИ

На основе анализа отечественных концепций в философии, психологии и социологии отобраны аксиологические основания изучения семьи как социокультурного феномена, выделены плодотворные для педагогического исследования идеи, определены возможности и ограничения их использования в педагогике.

Ключевые слова: *аксиология, семья, ценность, исследование, методология.*

Трактовка семьи как ценности, утверждающаяся в большинстве современных педагогических исследований, требует определения исходных теоретических позиций, поскольку следствием разноплановости и мно-

гоаспектности использования понятия «ценность» могут стать не только научные разногласия, но и концептуальные ошибки. Такой подход предполагает построение теоретико-методологической базы, определяемой положениями общей аксиологической традиции. Использование аксиологии для получения новых знаний о семье мы осуществляем в контексте актуализирующегося в современной науке междисциплинарного подхода к исследованию социальных объектов и явлений. Известно, что идея междисциплинарного изучения человека, выдвинутая еще в 1930-е гг., так и не утвердилась как однозначная, поскольку до сих пор не существует методологической базы для получения целостного знания. Главной причиной разрозненности является несовместимость предпосылок и выводов конкретных дисциплин. Так, для философа человек — это феномен бытия, для биолога — органическая часть природного мира, для психолога — совокупность индивидуальных ощущений и проявлений, для социолога — ведущая деятельностно-организуемая часть социума. Понятно, что механическим объединением этих позиций единое обобщенное знание не получить. Однако, если в качестве исходного основания принять социально значимую проблему и привлекать к ее изучению методы и выводы соответствующих ее формулировке отраслей конкретных знаний, такая интеграция отдельных граней описания изучаемой предметной области оказывается возможной. Именно в данном ракурсе мы рассматриваем комплексность изучения семьи как социокультурной ценности. При этом аксиология не просто дополняет знания о семье, а выступает как необходимый теоретико-методологический конструкт, с помощью которого изучается семья. В нашем исследовании аксиологические основания изучения семьи построены на логической последовательности этапов: от анализа проблемы ценностей в различных отраслях гуманитарного знания к использованию его результатов в аксиологическом определении семьи, затем к разработке идеально-типической модели семьи как ценности, инструмента педагогического знания о семье.

В России, как и в других европейских странах, аксиологические проблемы начали исследоваться в конце XX в., когда ранее употреблявшийся в экономическом смысле термин «ценности» приобрел более широкое философское значение. Не преследуя в рамках на-