

В.К. ПИЧУГИНА
(Волгоград)

ДИСКУРС КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛЫ

Методологический и эвристический потенциалы дискурса как педагогического понятия обозначены на основе трех основных подходов к его пониманию, нашедших отражение в современных педагогических исследованиях.



Ключевые слова: *дискурс, теория дискурса, педагогическая традиция, педагогический архетип, идеология, педагогическая парадигма.*

Антропологизация науки в целом и науки о языке в частности обусловила то, что дискурсивная проблематика вышла за пределы лингвистики, сосредоточившей внимание на изучении организации дискурса исключительно на языковом уровне. Стало очевидным, что принципы организации и функционирования языка «на абстрактном уровне» не совпадают с принципами организации и функционирования «на уровне человеческого взаимодействия», т.е. на уровне дискурса (Е.А. Кожемякин), несмотря на то, что последний «рождается в недрах языковой системы» (В.Г. Борботько). Термин *дискурс* (от *лат.* *discursus* – довод, рассуждение; от *фр.* *discours* и *англ.* *discourse* – речь) стал лидировать как по частоте употребления, так и по количеству имеющих трактовок. Это явление получило в гуманитарных науках название «дискурс-бум» (И.Т. Касавин), «дискурсивный переворот» (R. Nagge, U. Flick) или «парадокс дискурса» (Н.Н. Белозерцева). Несмотря на то, что наряду с культурологическим, педагогическим, политическим и другими дискурсами существуют, например, математический, медицинский и фармацевтический, к понятию «дискурс» в современных естественных науках обращаются значительно реже. Этимологически слово *дискурс* раскладывается на две составные части: *dis* (в разных направлениях) и *courir* (бежать), т.е. буквально означает «разнонаправленное движение». «Разнонаправленность» дискурса определяет не только разные варианты произношения (*дискурс* или *дискурс*), но и множество интерпретаций, которые наиболее полно реализовались в рамках дискурсов гуманитарных наук.

Современное педагогическое знание, как и гуманитарное знание в целом, формируется в условиях междисциплинарности: термины, традиционно закрепившиеся за той или иной областью знания, приобретают пограничное значение или свободно мигрируют в проблемные поля иных областей знания, «далекие» от первоначальных проблемных полей, к которым они принадлежали. В новой области знания термин, для которого характерны точность, однозначность и несвязанность с контекстом, переопределяется, и из слова с более или менее ясным понятийным содержанием превращается в слово, четко обозначающее новое понятие и его соотношение с другими понятиями. На фоне очевидной философской, психологической и экономической перегруженности языка педагогики появление лингвистического термина-мигранта *дискурс* – это скорее исключение, чем правило. С одной стороны, дискурсы педагогики позиционируются как ключ к решению ряда проблем, стоящих перед педагогикой, а с другой – обнажают еще одну серьезную проблему построения собственных проблемных полей. В отличие от других терминов-мигрантов термин *дискурс* в педагогике не адаптировался к существующему полю значений, а стал основой нового поля. Именно это нетипичное поведение для заимствованного термина позволило поставить вопрос о том, в чем заключаются методологический и эвристический потенциалы понятия «дискурс» в современном педагогическом знании. Педагогические исследования, обращенные к дискурсу, поражают своей широтой: от дискурсивного измерения ценностей и оценки образовательной политики до изучения медико-педагогического, образовательного, педагогического, рефлексивно-гуманистического, социально-образовательного, учебного, учебно-воспитательного и др. дискурсов как средств формирования умений, компетентностей, мышления и др. Вместе с тем, как и любой «модный» термин, слово *дискурс* в современных педагогических исследованиях часто употребляется авторами в широком спектре эклектических значений, выполняя «не столько информативную, сколько парольную функцию» [11, с. 38]. Следствием естественной и искусственной многозначности стала аморфность содержания дискурса в педагогике. Можно говорить о том, что для понятия «дискурс» на сегодняшний день характерна проблема избыточной определенности, су-

жающая его эвристический и методологический потенциалы. Возможность рассмотрения дискурса в педагогике в аспекте приращения, структурирования и передачи педагогического знания обозначена в педагогических исследованиях имплицитно, не выражена системно и требует дальнейшего научного обоснования.

Понимание дискурса в педагогическом контексте осуществляется через человека, существующего в поле значений, поле смыслов и поле ценностей в рамках трех подходов: лингвистического, философского и культурологического. Наибольшее распространение получил *лингвистический подход*, акцентирующий внимание на способности человека к означиванию мира (существованию в поле значений). Употребление понятия «дискурс» в педагогическом контексте ассоциируется прежде всего с дискурсивными аспектами речевой педагогической деятельности. Дискурс институционален, иницируется говорящим, воспринимается слушающим и дифференцируется по предметной области. «Говорящим» и «слушающим» являются учитель и ученик или преподаватель и студент (с учетом того, что их роли слушающего и говорящего меняются), а дискурс имеет жесткую привязку ко времени (лимитирован рамками урока, лекции и т.д.) и пространству (школа, вуз и т.д.). Так, С.Ф. Сергеев рассматривает учебный дискурс в контексте организации и оптимизации обучающей коммуникации на уроке [9]; В.Н. Белинова относит учебно-воспитательный дискурс к средствам формирования коммуникативных умений будущих педагогов дошкольного образования [2], Н.С. Остражкова вводит понятие «педагогический дискурс лекции» [7] и т.д. Реже рассматриваются дискурсивные аспекты анализа понятийного состава педагогики (педагогический дискурс в понимании В.В. Серикова, рассматривающего его в контексте языка современной педагогики [10], или В.Е. Зарайченко, осуществившего дискурсивный анализ категории толерантности в контексте культуры межнациональных отношений [4] и др.). В рамках лингвистического подхода обращение к дискурсу осуществляется как к п о н я т и ю , в котором обозначены уникальные и универсальные процессуальные характеристики, отражающие специфику становления конкретной языковой личности в рамках института образования или специфику становления педагогического знания в рамках современного научного знания. Институциональность является системообразующим признаком любого дискурса (образовательного,

педагогического, учебного и т.д.): если дискурс перестанет быть институциональным, то он перестает быть и дискурсом, растворяется в «смежных видах дискурса» (В.И. Карасик).

Философский подход к пониманию дискурса в педагогике акцентирует внимание на способности человека к осмыслению (существованию в поле смыслов) и подразумевает экспликацию не только «явных значений» (Р. Барт) или «уже-сказанного» (М. Фуко), но и экспликацию «неявных смысловых пластов» (Р. Барт) или «никогда-не-сказанного» (М. Фуко). Дискурс институционален, иницируется образованием как социальным институтом и рассматривается как властный ресурс. На современном этапе дискурс как основа вербального уровня педагогической власти рассмотрен Ю.В. Щербининой, которая характеризует педагогический дискурс в аспекте гармонии и дисгармонии речевого пространства (пути преодоления вербальной агрессии, речевого манипулирования, коммуникативных барьеров и др., возникающих между участниками педагогического процесса) [12], и Е.В. Красноперовой, выявившей условия преодоления агрессивности учителя в педагогическом дискурсе [5]. Дискурс как основа невербального уровня педагогической власти определен А.Г. Бермусом как один из «важнейших инструментов и институтов интеллектуальной власти», существующей в педагогическом пространстве [3], П.Т. Бариевым, рассматривающим педагогическую субъектность как функцию, которая представлена в виде дискурсивных стратегий воспитания субъектности [1], и др. В рамках философского подхода обращение к дискурсу осуществляется как к нарративу (по Ю. Хабермасу, «длящейся проблемности», постоянно побуждающей к объяснению), посредством которого происходит репрезентация способов понимания педагогической реальности, несущих отпечаток того, кто ее осуществляет. Институциональность является для дискурса признаком нормативного характера, позволяющим упорядочить данные способы и отнести их к сфере рационального (институциональный дискурс) или иррационального ((в)неинституциональный дискурс) понимания педагогической реальности.

Культурологический подход акцентирует внимание на способности человека к осознанию (существованию в поле ценностей) и находит отражение в исследованиях, рассматривающих дискурсы педагогики в аспекте обеспечения сохранения, трансляции и воспро-

изводства социокультурного опыта. Дискурс институционален, инициируется образованием как социальным институтом и рассматривается в аспекте организации образовательного пространства. В частности, С.Ф. Сергеев обосновывает приоритетность рассмотрения школы как динамической системы циркулирующих организационных, профессиональных и личностных дискурсов, процесс порождения которых – это процесс порождения «культурного слоя»; О.А. Леонова рассматривает рефлексивно-гуманистический дискурс педагогики как дискурс, «позволяющий осмыслить педагогическую реальность как образовательное пространство, понимаемое как событие учащихся и учащихся» [6, с.12]; Л.Н. Пономаренко рассматривает проблему формирования дискурсивной компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе межкультурного диалога [8] и др. Обращение к дискурсу осуществляется как к метафоре, определяющей ключевые научные диспозиции педагогической реальности (устойчивые предрасположенности к возможному и должному пониманию педагогического знания и перспектив его дальнейшего развития). При этом дискурс, как и любая метафора, обозначает «некий общий принцип» (Н.С. Автономова), позволяющий упорядочивать различные идеи и мнения, на первый взгляд кажущиеся несопоставимыми. В отличие от дискурса как понятия дискурс как метафора позволяет «компактно и нетривиально» передать любое содержание в объеме, значительно превосходящем объем, который был в ней изначально заложен (В.И. Шувалов). Институциональность является для дискурса дескриптивным признаком, указывающим на причины возникновения и способы преодоления противоречий, возникающих в педагогическом знании при изменении культурных доминант.

Таким образом, содержание понятия «дискурс», традиционно понимаемого как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в жестких пространственно-временных рамках, претерпело ряд трансформаций и существенно расширилось, но общий принцип понимания, заложенный еще М. Фуко, сохранился неизменным: дискурс – это не сознание, отраженное в языке, не сам язык и не субъект, им пользующийся, а практика, существенно расширяющая возможности языка и познания, со своими законами и правилами формирования. Повышенный интерес к дискурсу явился следствием активных междисциплинарных взаимодействий, а возможность свобод-

ного интерпретирования обусловлена многомерностью гуманитарного знания, позволяющего рассматривать дискурс как «аналитический концепт» (М. Йоргенсен, Л. Филлипс), проецируемый исследователем на изучаемую часть реальности и не позволяющий излишне абстрагироваться от нее, «замкнуться» на себе. Лингвистический (акцентуация на способности человека к означиванию), философский (акцентуация на способности человека к осмыслению) и культурологический (акцентуация на способности человека к осознанию) подходы определяют дискурс как *коммуникативно-ориентированную, социально-ориентированную или культурно-ориентированную практику* соответственно. В логике, заданной данными подходами, свободное интерпретирование дискурса в педагогике обусловлено существенным расширением его функций: от связанных с воспроизводством конкретной языковой личности (информативной, прагматической, эмоциональной и др.) до обусловленных репрезентацией особых подходов к анализу педагогических феноменов (фиксация языковых и внеязыковых аспектов педагогического знания при описании и конструировании педагогической реальности). Представление о взаимосвязи всех трех подходов заложено в работах М. Фуко, рассматривающего дискурс и как практику, расширяющую возможности языка, и как власть в дисциплинарном и реальном пространствах, и как феномен культуры. Методологическое осмысление природы «дискурсивного» осуществляется через природу «институционального» и рассматривается в контексте приращения новых или трансформации существующих значений, смыслов и ценностей. Институционализация имеет место везде, где осуществляется взаимная типизация опривыченных действий (P.L. Berger, T. Luckmann), поэтому обращение к дискурсу в педагогике осуществляется в контексте его способности вскрывать механизмы отношений между социальным институтом, познанием, речью и поведением (M. Stubbs). Это позволяет говорить о том, что вопрос построения теории дискурса в педагогике не так однозначен, как может показаться. Теория дискурса в педагогике – это не столько накопление и систематизация фактов, выделяемых как значимые, требующие внимания и определяющие перспективность исследовательских направлений; это отражение качественно иного отношения между фактами, не оставляющими исследователю возможности при выдвижении идей, гипотез, положений и т.д. находиться вне новых онтоло-

гических и методологических перспектив гуманитарного познания. Столкновение множества смыслов, сопряженных с понятием «дискурс» в педагогике, позволяет вскрыть неоднозначность понимания его временных и пространственных локусов (ограниченность рамками урока, лекции или образовательного пространства региона), механизмов генерирования дискурса и позиционирования в его пространстве. Конкретизация понятия «дискурс» в педагогике на современном этапе развития связана не столько с поиском исчерпывающего и усредненного определения, сколько с закреплением за ними определенного содержания.

Литература

1. Бариев П.Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе : дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004.
2. Белинова Н.В. Учебно-воспитательный дискурс как средство формирования коммуникативных умений будущих педагогов дошкольного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005.
3. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию : моногр. М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007.
4. Зарайченко В.Е. Дискурсивный анализ категории толерантности в контексте культуры международных отношений // Дискурсология: методология, теория, практика: докл. I Междунар. науч.-практ. конф. 15–16 дек. 2006 г. Екатеринбург : Дискурс-Пи, 2006. Вып. 3.
5. Красноперова Е.В. Технология преодоления проявлений агрессии учителей в педагогическом дискурсе : дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2006.
6. Леонова О.А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2008.
7. Остражкова Н.С. Педагогический дискурс лекции : моногр. Тамбов : ТГУ, 2009.
8. Пономаренко Л.Н. Формирование дискурсивной компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе межкультурного диалога : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2009.
9. Сергеев С.Ф. Дискурсивное обучение: принципы и пример методики проведения урока // Образовательные технологии. 2009. №3.
10. Сериков В.В. Педагогическое понятие как инструмент обобщения, интерпретации и коммуникации в образовательной теории и практике // Язык педагогики в контексте современного научного знания : материалы Всерос. методол. конф.-семинара. Волгоград, Краснодар, М., 2008.

11. Слышкин Г.Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000.

12. Щербинина Ю.В. Гармонизация педагогического дискурса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.

Discourse as a pedagogical notion: methodological and heuristic potentials

Methodological and heuristic potentials of discourse as a pedagogical notion are considered on the basis of the three main approaches to understanding the discourse reflected in the modern pedagogic researches.

Key words: *discourse, theory of discourse, pedagogic tradition, pedagogic archetype, ideology, pedagogical paradigm.*

В.Н. ДИМИТРИЕВА
(Чума)

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ЦЕРКВИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ

Раскрываются значение и цель социального взаимодействия государственных образовательных учреждений и церковных организаций в образовательном пространстве, социально-философские, юридически-правовые и психолого-педагогические основы взаимодействия государства и Церкви в образовательной сфере.

Ключевые слова: *образовательное пространство, социальное взаимодействие, государственные образовательные учреждения, Церковь, духовно-нравственное воспитание, личность.*

Образовательное пространство является частью социального пространства как метасистемы. В логике П. Бурдьё образовательное пространство можно рассматривать как нелинейное и обладающее потенциальными возможностями, которые реализуются через обо-