

УДК 37.01

ЯВНЫЕ И СКРЫТЫЕ ДИСКУРСЫ ПЕДАГОГИКИ

Пичугина В.К.

Актуальность обращения к дискурсу как инструменту познания, репрезентирующему особый подход к анализу феноменов и явлений, обусловлена спецификой педагогической реальности эпохи постмодерна. Цель работы заключается в разработке теоретико-методологических основ дискурсивной интерпретации современной педагогической реальности. Теоретико-методологическую основу работы составили комплекс теоретических подходов к педагогическому познанию (антропологический, семиотический, феноменологический подходы), а также научно-исследовательские работы, посвященные дискурсу как основной категории современных гуманитарных наук. Научная новизна полученных результатов заключается в том, что впервые охарактеризованы скрытые и явные дискурсы педагогики на современном этапе развития; уточнены понятия «дискурс», «объект дискурса» и «субъект дискурса» в педагогическом контексте; расширены представления об основных научных и социокультурных факторах, обуславливающих дискурсивные аспекты педагогики.

Ключевые слова: дискурс, объект дискурса, субъект дискурса, скрытый дискурс педагогики, явный дискурс педагогики.

IMPLICIT AND EXPLICIT DISCOURSES OF PEDAGOGICS

Pichugina V.K.

The importance of discourse consideration as an instrument of knowledge representing a specific approach to the analysis of phenomena and events, determines

by the specificity of pedagogical reality of postmodern age. The purpose of this work is development of theoretical and methodological foundations of modern discursive interpretation of pedagogical reality. The complex of theoretical approaches to pedagogical knowledge (anthropological, semiotic, phenomenological approaches), and research papers on discourse as the main category of the modern human sciences are the theoretical and methodological basis of work. Scientific novelty of the results: the first time the implicit and explicit discourses in pedagogics are characterized at the present stage of development, the notions «discourse», «object of discourse» and «subject of discourse» in pedagogical context are specified, understanding of the main scientific and socio-cultural conditionality of the discursive aspects of pedagogy are enhanced.

Keywords: discourse, object of discourse, subject of discourse, implicit discourses of pedagogic, explicit discourses of pedagogic.

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 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» (от лат. *discursus* – рассуждение; от франц. *discourse* и англ. *discourse* – речь) является, скорее, исключением, чем правилом. Содержание понятия «дискурс», традиционно понимаемого в гуманитарных науках как коммуникативное событие, разворачивающееся в определенном локусе, на современном этапе претерпело ряд трансформаций. Дискурс в педагогическом контексте стал рассматриваться как

рамка восприятия окружающего мира, которая формирует идеальную поведенческую или исследовательскую модель, и может рефлексироваться или не рефлексироваться субъектом. Возможность рассмотрения дискурса как инструмента познания, репрезентирующего особый подход к анализу научных феноменов и явлений, заложена еще М. Фуко: 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. С позиции постмодерна это означает следующее: 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).

В данной связи возникла необходимость не столько анализа языка педагогики в динамике развития современного научного знания, сколько необходимость анализа ее дискурсов. Последний осуществляется как в собственно педагогических, так и в междисциплинарных исследованиях, в которых всесторонне рассмотрено становление и развитие образовательного (Г.Д. Дмитриев, Е.В. Добренькова, Т.В. Тягунова и др.), образовательно-педагогического (Е.А. Кожемякин, Е.А. Коротков), педагогического (Т.В. Ежова, Н.С. Остражкова, Ю.В. Щербинина, В. Bernstein и др.), медико-педагогического (Л.С. Бейлинсон), рефлексивно-гуманистического (О.А. Леонова), социально-образовательного (М.Г. Курбанов), учебного (С.Ф. Сергеев, R.M. Gillies, M. Boyle, H.G. Widdowson и др.), учебно-воспитательного (Н.В. Белинова) и др. дискурсов. Множественность и эклектичность существующих в педагогике пониманий дискурса требует отказа от дефинитивного анализа данного понятия с целью установления его «стандартизированного значения» (термин А.И. Костяева) и выявления его сущностных характеристик. Обозначим наиболее значимые из них: 1) дискурс в педагогике предстает не как изолированная и предзаданная темой текстовая или речевая структура, а как единство языка, сознания и деятельности; 2) выявление роли дискурса в педагогике связано со

становлением коммуникативной компетенции человека, анализом понятийно-терминологического состава педагогики или языка педагогики в контексте современного научного знания, осмыслением гуманитарной природы педагогического знания; 3) трансформации понимания дискурса в педагогике представляют собой восхождение к нормативности (в понимании нормативности не только как описание нормы, обеспечивающей воспроизводство языка педагогики, адекватного современным задачам образования и воспитания, но и как описание нормы, обеспечивающей воспроизводство педагогической деятельности в целом).

Понятие «дискурс» будет рассмотрено нами в предельно широком его понимании – в аспекте его способности задавать некие мировоззренческие рамки при определении приоритетов развития педагогической теории и практики. В данной связи актуализируется вопрос о необходимости существенного расширения понятий «объект дискурса» и «субъект дискурса» в педагогике. В качестве базового нами было взято понимание А.И. Костяева: дискурс относительно независим и не стремится зеркально отразить действительность, следовательно, сущность объекта дискурса «уподобляется событию». Человек, задающий формы и смыслы дискурсов, и испытывающий на себе их воздействие, одновременно существует в поле значений, поле смыслов и поле ценностей, каждое из которых создается человеческой деятельностью. Поле значений – единственное из полей, «внешнее» по отношению к человеку, позволяющее обозначать те или иные явления и процессы. Изменения в нем воспринимаются и принимаются человеком наименее эмоционально. Поле смыслов и поле ценностей «укореняются» в человеке ценностно-смысловыми связями, изменения в которых нарушают представление человека не только о мире, но и себе и другом человеке. *Объектом дискурса в педагогике* является педагогическое событие в его значении или ценностно-смысловом измерении. Выделение в педагогике субъекта дискурса (а не «наблюдателя» или «адресата» как в политическом, экономическом и ряде других дискурсов) обусловлено необходимостью

отразить его способность снять ограничения, наложенные дискурсом. Наблюдатель и адресат только фиксирует то, что происходит, воспринимая себя как случайных участников дискурса; субъект дискурса – пытается определить свою позицию в дискурсе, осмыслить ее, повлиять на нее. Субъектность проявляется не столько в системе значений, сколько в системе смыслов и ценностей. *Субъект дискурса в педагогике* – активный его участник, связывающий события и обстоятельства в значимые для своего развития ситуации в конкретных полях значений, смыслов и ценностей.

Общая установка методологии постмодерна заключается «в последовательном движении от явных, очевидных, «публичных феноменов» (явные дискурсы) – к их «функциональным прообразам» (скрытые дискурсы) и, наконец, к глобальной реконструкции человеческих отношений и социокультурных практик, делающих возможным существование и функционирование тех или иных систем знаний» [1, с.184]. Ключевым при рассмотрении скрытого дискурса педагогики (приоритет внеязыковых аспектов педагогики над языковыми) является объект, стоящий за дискурсом; ключевым при рассмотрении явного дискурса педагогики (приоритет языковых аспектов педагогики над внеязыковыми) – субъект данного дискурса. Истоки взаимосвязи скрытых (объектозависимых) и явных (субъектозависимых) дискурсов педагогики заложены М. Фуко, построившим все определения дискурса на вербальном аспекте: существует структура языкового характера, «структура прежде всех других структур», по законам которой образуются и функционируют все остальные структуры. Именно эта всепроникающая, но неосознаваемая человеком структура предопределяет специфику его восприятия окружающего мира и себя в нем. Термины «явный дискурс» и «скрытый дискурс» введены Ж. Бодрийяром, расценивающим последний как скрытую угрозу, существующую в дисциплинарном пространстве, и актуализированы в современной педагогике А.Г. Бермусом. В педагогическом контексте граница явного дискурса со скрытым дискурсом намечена вопросом: «Вы говорите это, но что вы *на самом деле* имеете в виду и чего хотите добиться»

ся?» (курсив наш – В.П.). Иными словами, дискурс педагогики представляет собой не только то, что вербализовано, но и то, что невербализовано, но доступно для понимания всем, кто вовлечен в данный дискурс.

Ретроспективный анализ дискурсивных аспектов педагогики позволяет сделать следующий вывод: возможность соотнесения явного и вербализованного со скрытым и невербализованным, долгое время рассматривалась исключительно на межличностном уровне с точки зрения организации педагогической практики. Одним из первых манипулирование учеником в образовательном процессе на вербальном уровне осуществил Сократ: вовлеченный в диалог ученик был вынужден отвечать на цепочку заранее продуманных вопросов, обнаруживать фрагментарность своих представлений, вступать в противоречие с самим собой, осуществляя направленный интеллектуальный поиск. Таким образом, ученик становился субъектом явного и инициированного педагогом дискурса. Скрытый дискурс педагогической практики описан у Ж.-Ж. Руссо: «Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы... Он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха ... и, какие бы вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтоб он никогда не догадывался, что получает уроки» [4, с.130]. В данном контексте дискурсы, реализуемые открыто или скрыто, отражает лишь внешнюю сторону ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, позволяя лишь догадываться о стороне внутренней. На современном этапе дискурсивные аспекты педагогики в общем виде сводятся к следующему: каким образом должна быть организована педагогическая деятельность (как на теоретическом, так и на практическом уровне), чтобы языковые и внеязыковые характеристики дискурса способствовали успешному и эффективному решению проблем обучения и воспитания человека? Так, С.В. Зверев указывает, что наряду с очевидным содержанием образования, зафиксированном в образовательных стандартах, программах и учебниках, существует его «скрытое содержание», которое обнаруживается, например, в укладе образовательного учреждения, «спе-

цифическая атмосфера» которого также определяет образование [2]. А.А. Остапенко и А.А. Касатиков выделяют наряду с явной, скрытую педагогическую реальность, которая объединяет множество факторов школьной жизни, прямо или косвенно влияющих на процесс обучения. По их мнению, несмотря на то, что понятие «скрытая педагогическая реальность» ново и не конкретизировано в современной педагогике, ее описывает В.А. Сухомлинский, вводя на понятие «фон», И.Д. Фрумин, исходя из понятия «контекст» и И.Д. Тубельский, опираясь на понятие «уклад» [3]. Таким образом, обозначена взаимосвязь между явным дискурсом, нашедшим отражение в моделях педагогических систем и нормативных документах, и скрытым дискурсом, нашедшим отражение в цепочке реальных педагогических событий.

Языковые аспекты педагогики (зафиксированные в речи или в тексте и позволяющие раскрыть сущность природы педагогического знания) находятся в рамках явного дискурса, а внеязыковые (зафиксированные в педагогической деятельности и позволяющие сформировать ориентировочную основу ее проектирования) – в рамках скрытого дискурса. Роль явного дискурса педагогики (приоритет языковых аспектов педагогики над внеязыковыми) определяется с точки зрения необходимости структурировать значения педагогических понятий «в некой теоретической системе», исключающей их использование «на уровне смыслов» и приводящей к «свободному манипулированию» и «иллюзии научной новизны» (термины В.В. Серикова). При всей широте затрагиваемых педагогикой проблем, каждая из ведущих педагогических категорий при всей многозначности стремится к точности и однозначности. В противном случае возникает опасность потерять во множестве трактовок «системообразующее начало», делающее изложение точным, научным и формирующим педагогику как науку (В.В. Краевский, В.П. Борисенков, А.С. Белкин, М.А. Галагузова и др.). Включение в педагогику новых понятий (в том числе самого понятия «дискурс», а также понятий «явный дискурс» и «скрытый дискурс»), расширение границ понимания привычных понятий, связанных между собой отноше-

ем логической импликации, и их инструментальность представляет собой закономерное обновление понятийного аппарата педагогики, которое находит отражение в явном дискурсе педагогики. Однако, «природа педагогического понятия, механизмы его образования и использования, корректность языковых обозначений понятий не становилось предметом специальной методологической рефлексии» [5, с.58] (равно как и трансформации смыслов и ценностей, которые задают педагогические понятия), поскольку ответ на вопрос о том, как это осуществить, обозначился в педагогике сравнительно недавно. Методологическая рефлексия такого рода осуществима только в рамках дискурсивной онтологии, которая лишь в первом приближении начала оформляться в гуманитарных науках и представляет собой, по сути, общую стратегию их развития. Роль скрытого дискурса педагогики (приоритет внеязыковых аспектов педагогики над языковыми) определяется теми изменениями, которые происходят в сознании педагогических субъектов (методистов, педагогов, родителей, учащихся). Язык любой науки не только описывает, но и изменяет изучаемую реальность (по Дж.Л. Остину и К. Вульффу, языковые высказывания часто равноценны действиям – клятвы, обещания, предупреждения, приказания и др.). Скрытый дискурс, обладая способностью задавать основы восприятия педагогической реальности, регламентирует педагогическую деятельность. Ее организация может исходить из понимания образования и воспитания как принудительного помещения человека в рамки одобряемого обществом поведения или как управления «без предписаний» (по Ж.-Ж. Руссо), открытие возможностей распоряжаться своей жизнью. Переход от одного «педагогического миропонимания» (термин А.Ф. Закировой) к другому осуществляется на двух взаимосвязанных уровнях – уровне языка педагогики (обновление понятийно-терминологического аппарата) и на уровне педагогической деятельности (обновление педагогического сознания).

Подводя итоги, следует отметить, что понятие «дискурс» в педагогике на современном этапе ее развития рассматривается в контексте становления и раз-

вития самого педагогического знания – понятийного и достоверного настолько, насколько обоснованы вошедшие в него педагогические понятия и ориентиры педагогической деятельности. Дискурс в педагогике находится в центре исследовательского внимания с точки зрения языкового отражения и конструирования педагогической реальности: как языковое (зафиксированное в языке) понятийное содержание сочетается с внеязыковым содержанием (зафиксированным в деятельности). Явные дискурсы педагогики отражают то, что за формой часто теряется и полностью отсутствует содержание, порождая неверную генерацию субъектом ценностного и смыслового полей, которые, в свою очередь, трансформируют эту же форму и содержание (по мнению В.В. Краевского, это некий современный «новояз» в педагогике, за которым отсутствует «внятно сформулированное» содержание). Скрытые дискурсы педагогики отражают то, каким образом их объекты – педагогические события или явления в их значении или ценностно-смысловом измерении – осознаются, востребуются и накладывают ограничения на субъектов данных дискурсов. Явный и скрытый дискурсы педагогики образуют «рамочное пространство вокруг «своего» – неких однородных идей, теорий, смыслов, освещенных в педагогических текстах или речи – и представляя собой способы не только описания, но и конструирования педагогической реальности.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию. М., Канон+, 2007. 336 с.
2. Зверев С.М. Проблемное поле антропологии образования. Методологические заметки // Психология обучения. 2010. №11. С. 4-18.
3. Касатиков А.А., Остапенко А.А. Явная и неявная педагогическая реальность: структура и соотношение // Школьные технологии. 2008. № 3. С. 15-26.

4. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения: в 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 19–593.

5. Сериков В.В. Педагогическое понятие как инструмент обобщения, интерпретации и коммуникации в образовательной теории и практике // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы всеросс. методол. конф.-семинара. Волгоград; Краснодар; М., 2008. С. 58-65.

References

1. Bermus A.G. *Vvedenie v gymanitarnuy metodologiu* [Introduction to the methodology of humanitarian]. Moscow, Kanon+, 2007. 336 p.

2. Zverev S.M. *Problemnoe pole antropologii obrazovania. Metodologicheskie zametki* [The problem field of anthropology of education. Methodological notes]. *Psihologia obuchenia*, no. 11 (2010): 4-18.

3. Kasaticov A.A., Ostapenko A.A. *Iavnaiia I neiavnaiia pedagogicheskaia real'nost': struktura i sootnoshenie* [Implicit and explicit pedagogical reality: structure and correlation]. *Shkolnie tehnologii*, no. 3 (2008): 15-26.

4. Russo G.-G. *Emil' ili o vospitanii* [Emile or about education]. *Pedagogicheskie sochinenia*. Moscow, 1981. T. 1. pp. 19–593.

5. Serikov V.V. *Pedagogicheskoe poniatie kak instrument obobshenia, interpretasii i kommunikacii v obrazovatelnoi teorii I practike* [Pedagogical concept as a tool for synthesis, interpretation and communication in educational theory and practice] // *Iazik pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znania: materialy vse-ross. metodol. konf.-seminara*. Volgograd; Krasnodar; Moscow, 2008. pp. 58-65.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Пичугина Виктория Константиновна, доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

пр. Ленина, д.27, г. Волгоград, 400131, Россия

e-mail: Pichugina_V@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Pichugina Victoria Konstantinovna, associate Professor, department of Pedagogy
Candidate of Pedagogical Science

Volgograd State Socio-pedagogical University

27, Lenina avenue ,Volgograd, 400131, Russia

e-mail: Pichugina_V@mail.ru

Рецензент:

Макаров М.И., доцент, кандидат педагогических наук, Московский гуманитарный педагогический институт