ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ТЕКСТА

Когда-то, благодаря Жану Пиаже, область изучения развития опиралась на последовательную, интересную, проверяемую и широко принятую теорию. Теперь, увы, мы, психологи, снова в допарадигмальной лодке, вокруг которой качаются фрагменты теорий, почти-теорий и псевдотеорий… Вероятнее всего, каждая из них окажется верной для разных аспектов развития. Для любого конкретного феномена развития верна та или иная теория, и мы хотим знать, какая именно.

***Alison Gopnik*[1]**



Наталья Дмитриевна КОРЧАЛОВА,

заведующая научно-образовательной лабораторией психологии познавательных процессов Института психологии БГПУ им. Максима Танка,



Александр Андреевич ПОЛОННИКОВ,

доцент кафедры психологии образования и развития личности Института психологии БГПУ им. Максима Танка, кандидат психологических наук, доцент

Статья «Цифровое образование для цифрового поколения: кого и как учить?» — определенный симптом процессов, разворачивающихся в дискурсе современного белорусского образования и в системе его научной поддержки. Как и любой нарратив подобного рода, он не столько говорит о происходящем, сколько риторическим образом утверждает определенное видение образовательной ситуации, побуждая своих читателей к солидарности с ним. Это значит, что мы не придаем данной статье значение зеркала реальности, а рассматриваем ее скорее как дискурсивную конструкцию, набор предписаний, диктующих читателю определенную позицию в мире образования и требующих действий, соответствующих утверждаемому текстом положению дел. Иными словами, текст мы возьмем как дистрибутив, устанавливающий предпочтительные правила функционирования читательских позиций, определяющий формы индивидуальной и групповой самоорганизации в процессе текстуального взаимодействия. В этом качестве статья выступает в роли условия самоопределения читателя и подпадает под действие известной теоремы Томаса, согласно которой всякому «самодетер-

[1] Gopnik, A. The post-Piaget era / A. Gopnik // Psychological Science. — 1996. — V. 7. — № 4. — P. 221—225.

минированному акту поведения всегда предшествует стадия обследования и обдумывания, которую мы можем назвать определением ситуации. От определения ситуации зависят не только конкретные акты; по ходу дела вся жизненная стратегия и личность самого индивида начинают вытекать из серии таких определений» [1, с. 63].

Руководствуясь этим соображением, придадим статье «Цифровое образование для цифрового поколения: кого и как учить?» статус политико-образовательного высказывания и рассмотрим его на трех дистрибутивных уровнях: *онтологии* (структурирования символического пространства образования), *эпистемологии* (использования категориального языка) и *технологии* (психолого-педагогического поведения).

Исследовательский прием, которым мы будем пользоваться, может быть назван «деконструкцией». Деконструкция (от лат. *de* «обратно» и *construction* «строю»; «переосмысление») — понятие, означающее особого рода аналитику языка, посредством которой обнаруживаются способы построения высказываний и их прагматическая направленность. Справочники утверждают, что термин «деконструкция» введен в научный оборот психоаналитиком Жаком Лаканом и теоретически обоснован философом Жаком Дерридой в книге «О грамматологии»[2] (1967). В своем генезе, считает исследователь его творчества Ф. Хугаева, этот термин восходит к понятию деструкции немецкого философа-экзистенциалиста Мартина Хайдеггера — «отрицания традиции истолкования с целью выявления сокрытий смысла» [3, с. 282]. При этом, отмечает он, деконструкция не является негативной операцией. Речь идет не столько о разрушении, сколько о реконструкции, «рекомпозиции ради постижения того, как была сконструирована некая целостность» [там же]. Методология нашего текстологического исследования в означенной перспективе предполагает отображение лингвистических и коммуникативных феноменов в деконструирующем их контексте.

Конструкция ситуации высказывания и ее психолого-педагогические следствия

Как уже, наверное, заметил читатель статьи Е. И. Медведской, ее повествование начинается с диспозиции, с помощью которой изложению придается общекультурный масштаб. Вводится тезис об изменениях, которые бросают вызов современному образованию. Последнее, как утверждается, будучи консервативной системой, обнаруживает свою неготовность к адекватному, оперативному, а главное, рационально организованному ответу. И эта неготовность связана с отсутствием сообразной новым условиям методологии, создание которой не может быть уделом профильных специалистов и нуждается в междисциплинарной кооперации ее разработчиков. Можно предположить, что речь идет о построении масштабной методологии образования, на что, как сказано в нем, данный текст не претендует, ограничивая свои притязания очерчиванием «болевых» тенденций, порожденных в образовании цифровизацией. Из чего мы можем заключить, что область определения статьи ограничивает себя территорией педагогиче-

[2] Деконструкция топологически стремится к имманентности и, как замечает Ж. Деррида, «деконструкция с необходимостью осуществляется изнутри; она структурно (т. е. без расчленения на отдельные элементы и атомы) заимствует у прежней структуры все стратегические и экономические средства ниспровержения и увлекается своей работой до самозабвения» [2, с. 141].

ских институтов и обучающих практик, в них реализуемых, представленных преимущественно в антропоцентристском залоге. И эта локализация придает конкретный смысл представленному в тексте «педагогическому обещанию», которое мы определяем как создание ориентирующих читателя указателей.

В дефиниции ситуации, как это следует из теоремы Томаса, важно не только то, как она маркируется, но и то, из какой позиции эта маркировка производится. Р. Барт заметил в свое время, что «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаюсь в соперничество множества различных имен» [4, с. 486]. В этом отношении все не так просто. Наш анализ позиционных особенностей высказывания обнаруживает в тексте полифонию голосов, сопротивляющихся их интеграции. Во-первых, это голос, звучащий от имени науки, что проявляется прежде всего в том, что А. А. Потебня характеризует как «внутреннюю форму высказывания». Под «внутренней формой» он понимает способ функционирования значений языка, когда «слово собственно выражает не всю мысль, принимаемую за содержание, а только один ее признак. …она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» [5, с. 4]. В этом отношении обратим внимание на то, как в тексте экспонируется «болевая тенденция» цифровизации — ее влияние на вступающие в жизнь поколения. Как можно видеть, в ее прорисовке используется прием противопоставления точек зрения различных авторов на характер социализирующего влияния цифровых технологий и когнитивных следствий этого влияния. Автор отталкивается от позиции американского «писателя и дизайнера видеоигр М. Пренски», введшего в образовательный дискурс категориальную пару «цифровые аборигены» и «цифровые эмигранты» и зафиксировавшего при их помощи межпоколенный разрыв. Подчеркивание ненаучного статуса позиции Пренски мы не считаем случайным, поскольку посредством его образуется внутренняя форма высказывания. Она, путем структурной организации содержания статьи, создает систему преференций оппонентам американского публициста. Изображению позиции Пренски и его единомышленников — цифровых оптимистов противопоставлена точка зрения цифровых пессимистов, выступающих в тексте в образе аргументативных тяжеловесов. В отличие от спекулятивного дискурса Пренски, базирующегося на собственных наблюдениях и научно-популярной литературе, его оппоненты используют обоснованные суждения, опирающиеся на экспериментальный и концептуальный опыт. В статье приводятся данные научных исследований, не только «подвешивающие» утверждения американского сочинителя, но и показывающие целый ряд неведомых ему негативных последствий цифровизации: «цифровая амнезия», «когнитивная скупость», «замедленное формирование лобных долей», «самоампутация человеческих качеств» и пр., свойственных активным пользователям сетей. Интересно отметить, что эти и им подобные утверждения предстают не как ангажированные конструкции, обусловленные, в частности, культурными программами эпохи Гутенберга, а как независимые объективные данные, имеющие вневременной и надкультурный референт.

Справедливости ради надо сказать, что определенная и значительная часть статьи посвящена описанию позитивных «эффектов онлайн-практик для детей разных возрастов». Но, и это следует особо подчеркнуть, свою позитивность они приобретают только благодаря тому, что появляются в ореоле научных изысканий, а значит, имеют научно обоснованный, а не стихийный характер, на-

вязываемый погоней за прогрессом и стремлением образования «идти в ногу со временем». Или, другими словами, неявной целью статьи выступает легитимация научного голоса как привилегированного на плебисците цифровизации. И в этом мы видим главное образовательное следствие осуществляемой текстом Е. И. Медведской работы. Понятно, что наука при этом выступает как некий собирательный образ.

Расставленные нами в поле статьи акценты были призваны показать, что присутствующая в ней дефиниция образовательной ситуации не является объективным описанием последней, хотя и пытается выглядеть подобным образом. Идеологическая ангажированность статьи в этом случае обнаруживается не только в ее архитектонике, но и в том, что исключается из структуры высказывания, что умалчивается. Лучшим подтверждением последнего является, например, игнорирование данных исследований М. Коула, согласно которым мозг и культура взаимно конструируют друг друга [6, с. 69], или наблюдений Н. Мирзоева за структурно-функциональными изменениями человеческого мозга, выражающимися, в частности, в появлении в нем двадцати пяти неокортикальных областей, которые являются преимущественно или исключительно визуальными по своей функции, а также семи дополнительных областей, которые оперируют визуальными сигналами, являясь по своей природе визуально ассоциативными [7, с. 91]. Но именно эти неокортикальные образования, порожденные культурной визуализацией, по мнению цитируемого ученого, все больше определяют сегодня продуктивную работу человеческого интеллекта и диапазон его возможностей. Было бы, наверное, опрометчиво искать подтверждения или опровержения данных, приведенных Мирзоевым, в лабораторных экспериментах А. Р. Лурии.

Эпистемологический контур текста в контексте педагогической языковой игры

Особое внимание в нашей аналитической работе придавалось использованию в статье языка психологии. В формировании нашей позиции мы ориентировались на методологическое положение прагматиста Р. Рорти, согласно которому развитие гуманитарных наук следует рассматривать «не с точки зрения понимания того, каковы вещи на самом деле, а как “историю полезных метафор”» [8, с. 30]. То есть референтность понятий статьи мы рассматриваем на основании критерия «полезности»: не в контексте их соответствия той или иной научной традиции или фактам, а с точки зрения участия в образовательных изменениях, обусловленных цифровизацией и связанной с ней визуализацией.

В этой связи сконцентрируем наш анализ на введенных автором понятиях «визуализация» и «образ». При этом, как сказано выше, нас будет интересовать та языковая игра[3], в которой они участвуют, а также те образовательные следствия, которые статья стремится вызвать к жизни.

В отношении визуализации, как можно заметить, текст проводит политику диффамации, представляя ее как «“подстройку” старшего поколения под упрощающиеся когнитивные воз-

[3] Языковая игра, считает Л. Витгенштейн, конституируется правилами, однако их пользователь не просто знает о них и эксплицитно выражает. Для Витгенштейна «выражение правила и его смысл — это только часть языковой игры: следования правилу. С тем же правом можно вообще говорить о таких правилах как о деятельности следования им» [9, с. 196].

можности младшего». Указывается, что она мистифицируется педагогическим персоналом, ей придается такое же значение, какое имели фетиши у первобытных народов. Визуализации противопоставляются вербальные практики, ибо только «слово дает мысли обобщенность и свободу», выход за пределы ситуационной конкретики. Мы далеки от того, чтобы отрицать наивный технологизм в практиках современного белорусского образования, однако нам в данном случае важна не внетекстовая реальность, на которую указывает статья, а реальность, конструируемая самим текстом. В этой связи важна очевидная редукция визуальности к ее упрощенным формам, отказ рассматривать эту форму перцептивности как культурный процесс, открывающий новые возможности человеческого мышления и деятельности, в том числе и в плане креации хронотопов человеческого присутствия. Визуализация, по словам Н. Мирзоева, «превращается в сложный навык» [7, с. 91], не сводимый к поддержке вербальных сообщений. Новые поколения нужно заново учить видеть. По существу, речь идет о новом культурном феномене — визуальном мышлении, который стучится в закрытую дверь психолого-педагогических наук, завороженных «интеллектуалистской легендой»[4].

В этой связи статья, апеллирующая к категориям психологических исследований когнитивного развития, созданным в доэлектронную эпоху, учреждает в образовательном мире и формы сознания (и самосознания) участников образовательного взаимодействия, этой эпохе релевантные. И это не проблема тех ученых, которые такого рода научные понятия разрабатывали, но тех, кто сегодня к этим категориям психологического мышления обращается в статусе внеисторических реалий.

Если теперь обратиться к использованию в статье понятия «образ», то нельзя не заметить его преимущественно инструментальное употребление. Образ психологизируется, жестко связывается с наглядно-образным мышлением, его развивающий потенциал однозначно локализуется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Одновременно с этим в тексте возникает семиотическая концепция образа, когда заявляется, что «оцифрованные образы настолько быстрые, яркие, влекущие, что они фактически не оставляют возможности их потребителю конструировать собственные», что означает деинтеллектуализацию учащихся в обучении. Одновременно с этим образ трактуется как средство кодирования информации, что относит его еще и к области языковых феноменов. При этом образу неявно отказано в историческом развитии, качественном культурном видоизменении, что закрепляется утверждением относительно того, что и человечество, и индивид лишь перерастают (должны перерасти) его в подобном статусе. Или, скажем иначе, образ не определяется в терминах новой среды человеческого присутствия и образовательного семиозиса, его значение снижается до роли функционального органа, выступающего искусственным продолжением человеческого

[4] Речь идет о фетишизации вербального интеллекта, приписывании разумности только действиям, артикулируемым словесно. Как пишет автор идеи «интеллектуалистской легенды» британский психолог Р. Райл, «существует много видов действий, в которых проявляются разумные способности, но отсутствуют сформулированные правила или критерии. Если мы попросим остряка изложить те максимы или каноны, в соответствии с которыми он придумывает и оценивает шутки, то он будет в затруднении сформулировать ответ» [10, с. 38].

«тела» за его границами. Однако, как и в случае с онтологией образования, в зону умолчания попадают даже давние трактовки образа, которые преодолевают его орудийную локализацию, помещая сами медиативные процессы в область культуры и культурных отношений. Об этом пишет, например, В. П. Зинченко, вводя в научный оборот такие образные формы посредников человеческого развития, как миф, символ, обозначая их как «трансцендентальный привод» [11, с. 136].

Из области читательской рецепции выводится важное положение о том, что образ и человек находятся в отношениях взаимообусловливающих модификаций, расширяющихся возможностях взаимосовершенствования [12, с. 57]. И поскольку «любая технология может делать что-то еще, кроме как добавлять себя к тому, что мы уже собой представляем» [там же, с. 12], со становлением цифровизации ход психического развития должен быть пересмотрен в целом, а не как присоединение еще одного компонента к сложившимся его практикам. Узкая трактовка образа, доминирующая в дискурсе статьи «Цифровое образование для цифрового поколения: кого и как учить?», способна дезориентировать читателя в обстоятельствах наступающей цифровой эпохи и связанных с ней новых феноменов и проблем функционирования образовательных отношений.

Технологическая модальность дискурса текста

Вопрос практико-педагогических решений, предлагаемых в анализируемой нами статье, в той или иной степени затрагивался нами в предыдущих разделах нашего изложения. Поэтому мы затронем в этой заключительной части только один завершающий фрагмент текста «Цифровое образование для цифрового поколения: кого и как учить?», где, наконец, открыто манифестирует себя его образовательная программа. В ней сообщается, во-первых, что педагогически вопросы цифровизации образования уже решены «несколько десятилетий назад в рамках анализа просветительской и личностно-развивающих парадигм образования», а во-вторых, что сегодня в педагогической практике «акцент целесообразно делать именно на психологических качествах, а не на объеме знаний и умений, поскольку весь этот объем уже вынесен вовне, в web». Как работает этот тезис в плане формирования читательских установок? Если решение уже найдено кем-то, причем уже давно, то какой смысл в собственных поисках образовательных проблем цифровизации и их решений? Достаточно прислушаться к авторитетному мнению и следовать ему. В этом отношении тезис статьи действует как демотиватор. Что же касается утверждения о «смене» педагогической ориентации, обращения внимания на человеческие качества, а не на знания, в связи с которыми строится образовательная коммуникация, то и здесь мы обнаруживаем своеобразное двойное запетление, производимое текстом в области обсуждения проблем образовательной цифровизации. Прежде всего это касается интронизации психолога в качестве фигуры, обладающей компетентностью в области «человеческих качеств». Разумеется, что тогда психолог наделяется статусом фигуры внеисторической и ситуативно вненаходимой[5]. Или, другими словами, имплицитная задача текста функционирует

[5] В этом полагании легко обнаружима установка позитивной психологии, поддерживающей веру в то, что «исследователь и вся наука в целом являются беспристрастными, то есть надежными, универсальными, независимыми от идеологии, политики и экономики, короче говоря, объективными» [13, с. 46].