Образовательное знание: введение в экспериментально-теоретическое исследование[1]

Но какое положение школы нашего времени, оставшейся на тех же догматических принципах, когда, рядом с классом заучивания истины о бессмертии души, ученику стараются дать уразуметь, что нервы, общие человеку и лягушке, суть то, что называли прежде душой, когда после истории Иисуса Навина, переданной ему без объяснений (он узнает, что Солнце никогда не ходило вокруг Земли; когда после объяснения красот Вергилия он находит красоты Александра Дюма, проданные ему за пять сантимов, гораздо большими; когда единственная вера учителя состоит в том, что ничего нет истинного, что всё, что существует, то разумно, что прогресс есть добро, а отсталость — зло; когда никто не знает, в чем состоит эта всеобщая вера прогресса?

Лев Толстой «О народном образовании»

Предлагаемая читателю работа, несмотря на претенциозное название — «Образовательное знание: Экспериментально-теоретическое исследование», не связывает свою миссию с ответом на «вечные» вопросы, касающиеся сущности знания или уходящих в глубины веков проблем его генеза. Это не значит, что фундаментальные вопросы и ответы на них не важны, но, во-первых, они относятся к другому аналитическому жанру, например, философскому, а во-вторых, способны отвлечь наше внимание от решения основной для нас «локальной» задачи — более точного прицеливания, определения мест приложения педагогических усилий в конкретном уникальном месте (и времени) нашей жизни, укоренения в ней. Иными словами, в широком смысле это исследование представляет собой опыт образовательного самоопределения, связанного с убеждением в том, что образование и обеспечивающее его исследование призваны нацеливать себя на решение прежде всего тех гуманитарных задач, которые либо уже сформулированы в том социокультурном ареале, в котором осуществляются научно-образовательные поиски, либо они интуитивно … нащупываются отдельными группами ученых и практиков, а их социальное признание далеко не всегда совпадает с мнением современников.

Вопрос ситуационного самоопределения корреспондирует с проблемой выбора языка и способа его употребления. Ее возникновение обусловлено обстоятельствами знаково-символической избыточности, связанной с перепроизводством гуманитарных категорий, поставившим под вопрос как привычный для ученых энциклопедизм, так и уместность понятий, рожденных в специфичных условиях их производства и использования[2]. Речь идет таким образом о политике научного языка, ее обоснованности и символической эффективности (А. А. Полонников, 2017, с. 50). В вопросе политики языка мы ориентировались на позицию … С. Московичи, который писал: «Куда ни глянь — до нас, впереди нас и вокруг нас — была и до сих пор есть американская социальная психология» (С. Московичи, 1984, с.

[1] Предисловие приведено с небольшими купюрами.

[2] По образному определению М. К. Мамардашвили, наш культурный мир «буквально замусорен отходами духовного производства всех стран и народов» (М. К. Мамардашвили, 1991, с. 46).

208–209). Однако социальные вопросы сообществ в Европе и Америке различны. Прямо подражая опыту заокеанских коллег, утверждал С. Московичи, «мы делаем не что иное, как перенимаем заботы и традиции другого общества; мы ведем теоретическую работу по решению проблем американского общества» (там же, с. 210). Позиция С. Московичи, разумеется, не означала манифестацию научного изоляционизма, однако остро ставила вопрос о характере и способе описания учеными своих региональных проблем, сопоставление которых с поисками зарубежных партнеров является необходимым условием гуманитарного самоопределения.

С этой точки зрения, которую мы разделяем, проблемная артикуляция и ее интерпретация оказываются отдельным исследованием, осуществление которого нуждается в специальном средственном обеспечении, а также являются тем контекстом, который в значительной степени влияет на конституцию понятий «знание», «образование», «исследование», «эксперимент» и их соотнесение в конечном итоге выступает необходимым моментом обсуждаемого самоопределения. При этом речь не идет об однозначной и окончательной дефиниции употребляемых понятий, так как по мере изложения будут качественно изменяться их контексты, отношения между ними, а значит, и содержания значений. Одновременно к указанной дефинитарной нестабильности нас побуждает и практикуемый метод — текст как исследование, сообразующийся с замыслом открытого произведения У. Эко, что … чуждо финальности или понятийной завершенности[3]. В методологическом плане это будет проявляться в постоянной «ревизии» используемых категорий, вопрошании об их уместности, т. е. соответствии поисковой задаче. Последнее предполагает также возможность резкого изменения траектории движения мысли, управляемой текстом. Текст-исследование, в отличие от текста-отчета, жестко не связан с исходными авторскими обязательствами. Он подвержен случайности, воздействию новых содержаний, привнесенных чтением сопутствующих написанию работ, жизненных наблюдений и неконтролируемому порой собственному воображению. При своем рождении текст аморфен и противоречив, напоминает собой в значительной мере эссе. Его появление сообразуется с многократным научным саморедактированием (переписыванием, исключением ходов, кажущихся неудачными), в результате которого возникает нечто, что способно удивить и изменить самого автора. Такого рода исследование имеет шанс стать для его автора образовательным опытом.

Исследование действием и его концептуализация

Практикуемый нами экспериментально-теоретический подход (а порядок слов здесь не случаен) во многом обязан такому научному методу, как исследование действием. … Он применяется в том случае, когда теоретическую картину ситуации априорно построить не удается и действовать приходится посредством проб с последующим их осмыслением. Попытку концептуализации метода … предпринял в

[3] Согласно У. Эко, «завершенность невозможна в силу самой природы соотносительных перспектив, поскольку каждая из них через свои горизонты постоянно отсылает к другим перспективам» (У. Эко, 2004, с. 55).

свое время американский исследователь проблем менеджмента Б. Толберт (Bill Tolbert). Он выделил следующие его характеристики:

«1. Всякое действие и исследование — косвенно также исследование действием.

2. Исследование действием объединяет изучение и практику здесь и сейчас.

3. В быту мы почти никогда не осознаем или не вспоминаем, что можем целенаправленно применять исследование действием.

4. Исследование действием стремится объединить субъективные, интерсубъективные и объективные данные: субъективные — относящиеся к нашим намерениям по поводу будущего, интерсубъективные — о том, что происходит сейчас, с учетом мнений всех заинтересованных лиц, и объективные — о том, что было реально сделано в прошлом и какого качества удалось достичь.

5. Особый вид власти, который дает исследование действием, — трансформирующая, — возникает из комплекса факторов: приверженности намерению или общей концепции (идее, видению задачи), внимания к несоответствиям между концепцией, стратегией, исполнением и результатами… (это требует восприимчивости прежде всего к переменам в себе)» (Б. Торберт, 2019, с. 16).

Как следует из обозначенных Толбертом конститутивов исследования действием, важнейшим в нем является наделение действия познавательным значением, акцентирование его практической направленности (ангажированность), нацеленность на должное, а не на сущее. В такой аранжировке исследование действием в полной мере соответствует идеологии образовательных исследований, в которых включенность исследователя в педагогическую ситуацию является их базовым признаком. И если за экспериментом мы закрепляем априорность смысла пробного действия, то исследование действием становится идентификатором экспериментирования.

Понятно, что при такой постановке, во-первых, возникает принципиальный вопрос о специфике образовательного исследования и педагогической науки как таковой, поскольку ее основной чертой становится не удостоверение «того, что есть на самом деле», а креация, создание того, чего нет, но должно быть. При этом «то, что есть на самом деле» приобретает очертания в контексте «того, что должно». В этом плане практический контекст оказывается ведущим, определяющим канон исследования не по схематизму позитивной науки, а по логике искусства. Немецкий философ-экзистенциалист Отто фон Больнов, акцентируя прагматический контекст педагогического знания, приводит высказывание своего соотечественника — немецкого мыслителя Ф. Шлейермахера: «В любой области, называющейся искусством, в узком смысле, практика гораздо древнее, чем теория» (О. Больнов, 2013, с. 71). Под искусством в этом случае понимается не столько художественное творчество, сколько «любая регулируемая на протяжении длительной традиции с помощью определенных методов деятельность, подобно тому, как говорят об искусстве врачевания, строительном искусстве, искусстве управления государством и так далее» (там же). Тем самым предметом образовательного исследования становится не

некий автономный объект, дистанцированный от регистрирующего его параметры наблюдателя, а «объект», включенный в исследовательскую практику и «живущий» по ее законам. Во-вторых, особое значение здесь имеет традиция, имплицирующая контексты и превращающая педагогические объекты в само собой разумеющиеся явления. Этот статус влияет прежде всего на самого исследователя, создавая эффект «исследовательской слепоты», обусловленной автоматизмом восприятия. Исследовательская методология в этом случае должна включать в себя механизм его торможения и превращения объектов педагогического наблюдения в явления впервые увиденного.

Педагогическое знание в контексте практики предстает не как ее теория, в которой первая верифицируется, а как «теория, надстраивающаяся над практикой и вновь обращающаяся к ней» (там же, с. 72). Иными словами, практика, действие реализуется до теории и питает ее. Но здесь важно точно расставить акценты. Теория не выступает простым отражением практики или ее аккомпанементом. Ее функция носит горизонтный характер, позволяющий вписывать действие в более широкое осмысление, а порой и радикально его переопределять. А это значит, что в ходе взаимодействия с практикой теория может открывать перед практикой новые перспективы, вплоть до качественно иных вариантов действия. В этом отношении практика сама оказывается новой практической формой и определенным ресурсом развития, который обладает этим потенциалом в той мере, какой теоретическое осмысление само подвержено модификации.

Для нас это означает, что и теоретическое движение становится предметом экспериментального поиска, оказываясь перед необходимостью прагматизации своих конструкций, прояснения характера их социокультурного действия. Исследование этого типа касается, прежде всего, пересмотра способа использования термина «практика». Как замечают российские социологи В. Волков и О. Хархордин, обычно слово «“практика”… в русском языке не употребляется во множественном числе» (В. В. Волков, О. В. Хархордин, 2008, с. 7). Это обстоятельство, полагают ученые, вступает в резкое противоречие с многообразием форм человеческой активности, которое требует модификации категориального аппарата, в том числе и в плане использования понятия «практика». В отличие от указанных ученых, мы не считаем практическое многообразие в образовании свершившимся фактом, к которому следует лишь приспособить наше восприятие. Дифференциация практик, выстраивание отношений и связей между ними представляется нам не состоявшимся, но возможным событием, и миссия настоящего текста во многом обусловлена поиском условий становления их многообразия. Иными словами, в повседневной жизни и в условиях образования предположительно доминируют механизмы подведения «под общий знаменатель», что проявляется как на когнитивном уровне, как и в области социального взаимодействия (коммуникации). Это значит, что уже само применение множественного числа к категории «практика» при определенных условиях может стать лингвистической инновацией, попыткой преодоления

интерпретативной привычки. Изучение конститутивов практик генерализации составляет одну из задач нашего эксперимента.

Между тем следует признать, что в повседневном обиходе использование множественного числа в употреблении этого термина вполне обычное явление. Ни у кого не возникает затруднений в понимании таких именований, как юридическая практика, педагогическая практика, медицинская практика и т. д., которые указывают на сферу и особенности деятельности индивидов, что, несомненно, важно с точки зрения профессиональной сегментации и ориентировки в социальном распределении знания. В такого рода обращении, во-первых, отождествление «практики» и «деятельности» вполне оправдано, а во-вторых, формально логически обосновано. Конкретная практика-деятельность отсылает их пользователя к более общим типам «практического» и «теоретического», обеспечивая по необходимости ту или иную идентификацию человеческой активности. … Действующая в повседневном мире категоризация в принципе непроблематична и снабжает членов сообщества надежной лоцией и связанной с ней социальной солидарностью.

В том же случае, когда речь идет не о повседневном мире, а о реальностях второго порядка, например, научных понятиях, то смысловая унификация в «практическом» разумении происходит уже на концептуальном уровне. Если апеллировать к теоретическому дискурсу, то в постсоветском регионе легко обнаруживается связь «практики» с ее марксистским разумением. В «Тезисах о Фейербахе», в частности, представлены основные значения «практики», ставшие базовыми для гуманитаристики Восточной Европы. Эти значения, по нашему предположению, сохраняют свой теоретический статус и до настоящего времени.

В упомянутой работе К. Маркс пишет: «Главный недостаток всего предшествующего материализма — включая и фейербаховский — заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берётся только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как человеческая чувственная деятельность, практика, не субъективно» (К. Маркс, Ф. Энгельс, 1955, с. 1). И далее: «Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как революционная практика» (там же, с. 2). На что в тезисах Маркса, как нам представляется, следует обратить внимание. Прежде всего, на трактовку практики как чувственной человеческой деятельности, отсылающей читателя марксова сочинения к ее антропологическому истоку — деятельности человека. Для Маркса практика укоренена в материально-экономических предпосылках бытия, а это предопределяет содержание человеческого сознания, которое приобретает надстроечный статус. Кроме этого, не менее важно и указание Маркса на вектор практики — направленность на преобразование внешней по отношению к индивиду (группе) действительности. Таким образом, концептуальная конструкция К. Маркса, а мы не можем игнорировать ее политический контекст, посредством отождествления «практики» и «деятельности» служит консолидации определенной общественной группы — пролетариата, призванного вести борьбу за социальное освобождение. С этой точки зрения, было бы опрометчиво деконтекстуализировать

трактовку Марксом категории «практика» и воспринимать ее в статусе «чистого» понятия. Его «практика» — активная категория, если не сказать больше — орудие борьбы. Символическая эффективность марксовой практики сообразуется со способностью производить социальную идентификацию и дифференциацию социальных групп, а также с искусностью вызова к жизни необходимых социальных чувств.

В результате редукции «практики» к «деятельности», а это неизбежно ввиду того, что содержание практики Маркс раскрывает посредством деятельности индивида, его последователи, особенно в советской гуманитаристике, стали использовать такое отождествление как вполне естественное. Лидер московской психологической школы А. Н. Леонтьев, например, прямо указывает на теснейшую связь своего учения с «Тезисами о Фейербахе»: «Вводя понятие деятельности в теорию познания, Маркс придавал ему строго материалистический смысл: для Маркса деятельность в ее исходной и основной форме — это чувственная практическая деятельность, в которой люди вступают в практический контакт с предметами окружающего мира, испытывают на себе их сопротивление и воздействуют на них, подчиняясь их объективным свойствам. В этом и состоит коренное отличие марксистского учения о деятельности от идеалистического, которое знает деятельность только в ее абстрактной, спекулятивной форме» (А. Н. Леонтьев, 2004, с. 19). Метафорой же деятельности выступает у него труд, причем в двух формах: внешней преобразовательной деятельности и деятельности, которая не преследует практических целей, т. е. познавательной (А. Н. Леонтьев, 1994, с. 249–250).

В своем учении А. Н. Леонтьев сохраняет все основные атрибуты марксовой трактовки деятельности-практики: производность от субъекта и ориентированность во вне. Механизм развития индивида в психологической теории деятельности Леонтьева задан марксистски однозначно: преобразуя мир, индивид изменяется сам. Для построения образовательных порядков практико-деятельностное измерение имеет принципиальное значение, ибо «в самой телесной организации индивидов заключена необходимость того, что они [индивиды] вступают в активное отношение к внешнему миру; чтобы существовать, они должны действовать, производить необходимые им средства к жизни. Поэтому то, что они представляют собой, определяется их деятельностью, обусловленной уже достигнутым уровнем развития ее средств и форм ее организации» (А. Н. Леонтьев, 2004, с. 20). Отметим в связи со сказанным Леонтьевым выводимость практического отношения из необходимости (вынужденности), которая, согласно марксистской легенде, должна еще и быть осознанной. Опираясь на это понимание практики, большая часть восточно-европейской гуманитаристики начинает (и продолжает) рассматривать ее, во-первых, как «субъект-объектную» активность, а во-вторых, как условие продуцирования социального единства. Леонтьев в этом отношении вообще категоричен, утверждая, что «общение невозможно без обобщающей деятельности. Общение есть всегда обобщение» (А. Н. Леонтьев, 1994, с. 25). При этом обобщение для него — всегда повышение уровня абстрактности и генерализации.

Не меньшее, а порой и большее значение в учреждении единого мира, чем научные установки, считают критики обобществления, имеют и другие культурные механизмы: искусство, политические практики, образование. Последнее в этом плане рассматривается как один из ключевых продуцентов «унификации» (Г. П. Щедровицкий, 1995, с. 19). Считается, что образование не только производит «общее выражение лица», но и само таким лицом обладает. Британский социолог Базил Бернстейн, изучавший образовательные системы различных стран, с удивлением замечает: «…мне приходит в голову, что в связи с образовательными системами, образовательными практиками нуждаются в объяснении не их различия в разных обществах, но их поразительное сходство. Самой выдающейся характеристикой образовательных принципов и практик является их поразительное и ошеломляющее единообразие, не зависящее от господствующей идеологии» (Б. Бернстейн, 2008, с. 207).

Если мы соглашаемся с этим наблюдением, то трансформация гомогенного устройства образования в пространство деунификации, дифференциации и локальной самоорганизации предстает в качестве важной социокультурной задачи, однако со многими неизвестными. Мы предполагаем, что при всей непростоте отношений образования и процессов, происходящих в социокультурном пространстве, в их диспозиции присутствует определенная корреляция.

В этом плане образование может поддерживать существующий культурный режим или, точнее, один их культурных трендов, а может ориентироваться в своей работе на иные, в том числе и маргинальные в настоящее время социокультурные программы. Это же касается и режимов учебной коммуникации и способов научно-методической поддержки, которые в значительной степени связаны с наращиванием ресурса солидарности. В этом отношении образовательные исследования, призванные прояснить происходящее в педагогической практике, не являются нейтральными по отношению к унифицирующей функции образования, особенно тогда, когда они включены в процесс педагогического воспроизводства в качестве его весомого фактора. С этой точки зрения, когнитивная экспозиция множества социальных практик, осуществляемая В. Волковым и О. Хархординым, может трактоваться как отождествление условий образования и культурных отношений индивидуализированного западного мира, для которого актуальным является скорее достижение общественного согласия, а не инфраструктурная дифференциация гомогенных сообществ[4].

Проблема блокировки становления многообразия гуманитарных практик коренится, как показал итальянский философ Дж. Агамбен, и в способах трактовки категории «практика». Предметом его атаки как раз и выступает традиция отождествления практики и одной из форм деятельности: «Согласно господствующему убеждению, все человеческое делание — совершаемое как художником, так и

[4] Российский культуролог Л. Г. Ионин отмечает противоречивые тенденции, обнаруживающие себя в современной восточно-европейской действительности, когда «структурные моменты происходящих ныне… изменений совершенно не соответствуют тому, что происходило в западных странах и в конце концов привело… к индивидуализации и плюрализации жизненных форм» (Л. Г. Ионин, 2000, с. 317).

ремесленником, как рабочим, так и политиком — есть практика. Иными словами, проявление воли, производящей определенный эффект. Тогда то, что человек наделен производительным статусом, означает, что он обитает на земле в практическом статусе» (Дж. Агамбен, 2018, с. 93). Тем самым в центр практического отношения помещается действующий индивид и практика приобретает связанный с его усилиями характер. Отождествление с человеческой деятельностью делает практику иновыражением человеческой воли, объективированной в продуктах творчества.

Экстраполируя этот тезис Агамбена на ситуацию образования, можно сказать, что многообразные варианты человеческих усилий составляют опыт культуры, и идентификация с ним являет собой основное содержание первичной и вторичной социализации, например, профессиональной подготовки. Присвоение культурного опыта вступающими в жизнь поколениями означает становление субъектов практики (деятельности), их субъективацией. На этом основании, как нам представляется, развиваются положения, касающиеся отчуждения или десубъективации практик, обусловленные, например, у Маркса характером капиталистического производства. Общественные практики, будучи присвоенными индивидами, приобретают индивидуальное выражение. Присвоение практики становится показателем достижения субъектом самостоятельного статуса.

Как замечает Агамбен, античные греки мыслили практику несколько иначе, т. е. в терминах типологического многообразия. Они «проводили четкое различие между пойесисом (пойейн, про-из-водить в смысле выведения к бытию) и праксисом (праттейн, делание в смысле действия)» (Дж. Агамбен, 2018). Пойесис, в отличие от действия, сообразовывался с опытом «про-из-водства в присутствие, т. е. в нем нечто выходило из небытия в бытие, из темноты в яркий свет произведения» (там же). Пойесис тем самым оказывался раскрытием истины и занимал более высокий ранг, чем праксис. Праксис же связывался ими с биологическими жизненными процессами, в то время как пойесис учреждал «пространство, где человек обретает собственную достоверность и обеспечивает себе свободу и длительность своего действия» (там же, с. 94). Пойесис в отмеченном Агамбеном значении может быть трактован как образовательное отношение и знание, агональное праксису и его дериватам. В своем анализе Агамбен прослеживает, как дальнейшее развитие культурной истории привело к утрате «различения между пойесисом и праксисом, про-из-водством и действием» (там же, с. 95) и повышению ранга праксиса.

Исторически происходит так, что пойесис перестает обозначать собой связь с иной формой человеческого существования, вбирает в свое содержание психофизические коннотации праксиса. «В Новое время все последующие попытки по-новому обосновать человеческое “делание” остаются укорененными в этом толковании практики как воли и животного импульса, т. е. в конечном счете, в определенном толковании жизни и человека как живого существа» (там же, с. 97). Греки же, «различая пойесис и праксис, как раз подразумевали то, что сущность пойесиса не имеет ничего общего с выражением воли (и необходимость искусства вовсе не лежит в сфере воли), — наоборот, эта сущность коренится в производстве истины и в

опирающемся на него раскрытии мира для человеческих экзистенции и действия» (там же, с. 98).

Философская интуиция греков (в редакции Агамбена) не только создает возможность онтологического различения типов «практик», но и открывает доступ к практике как пойесису, где в модусе отношения с трансцендентальной истиной возникают новые формы человеческого бытия, которые не детерминированы предыдущим состоянием индивида. Особое значение это различение имеет для трактовки образовательных практик. Не требует особого анализа тот факт, что современное образование, независимо от его уровня, в значительной степени подчинено императиву праксиса, обосновывая это требованием социальной полезности и финансово-экономической сообразности. Идеалом образовательной организации все чаще выступает педагогическая практика, способная к монетизации и включенная ее результатов в процесс промышленного воспроизводства. С этой точки зрения, снятие «категориальной блокады» могло бы выступить продуктивным условием становления многообразия жизненных форм, утверждения их разнопространственности и разноприродности, не сводимости друг к другу. Сведение же в гуманитарных исследованиях всех практических форм к праксису можно рассматривать как гомогенизирующую процедуру, в которой унификация производится, во-первых, на уровне функционирования языка, а во-вторых, по линии утверждения ценности «общего знаменателя» — субъектоцентрированности практической активности. В этой связи для нашего исследования особый интерес могут представлять те прецеденты гуманитарного мышления, в которых обнаруживают себя попытки децентрации человеческого опыта и способы обращения к тем трактовкам практики, которые Агамбен, вслед за античными греками, именовал «пойесисом». Анализ таких прецедентов мы совершим в нескольких последующих разделах.

Между тем, когда мы ведем речь о такой культурной задаче, как мультипликация качественно различных форм человеческого присутствия в мире, появляется необходимость проведения границы между этими формами и тем, что принято называть «индивидуальным своеобразием». Последнее, как показал М. Фуко, не исключает и даже предполагает гомогенизацию как фон, на котором индивидуальное своеобразие проступает достаточно четко. Если нет гомогенного абстрактного понятия «лес», то нет и индивидуализирующей категории «дерево». Фуко, обсуждая механику власти, отметил, что противоречие между тотализирующими и индивидуализирующими действиями имеет формальный характер.

Генез механизма такого связывания Фуко иллюстрирует с помощью категории «пастырь». Пастрырь — пастух — заботится о том, чтобы все без исключения овцы были накормлены и целы. В его активности Фуко выделяет два аспекта: «Во-первых, он действует, трудится и входит в расходы ради своих спящих питомцев. Во-вторых, он бдит за ними. Он внимательно следит за всеми и никого не упускает из виду. Он обязан знать своё стадо как в общем, так и каждого в отдельности. Он должен знать не только расположение обильных пастбищ, особенности времени года и порядок вещей, но и потребности каждого в отдельности» (М. Фуко). В

античности пастырское искусство «заключалось в том, чтобы собрать живущих “в общность, основанную на единомыслии и дружбе”», создавая таким образом «“великолепнейшую и пышнейшую из тканей”» и решая тем самым проблему «отношений между единством и множеством в рамках полиса и его граждан» (там же). Интерес полиса (сообщества) выражал тотализирующую тенденцию, в то время как интерес отдельных граждан — индивидуализирующую. Однако связь этих тенденций строилась на диалектике общего и особенного.

Христианство, ориентированное на универсализацию и социальную гомогенизацию, повысило статус пастырской ответственности. Теперь уже «пастырь должен отчитываться не только за каждую овцу, но и за каждое из действий овец, за всё хорошее и дурное, что они способны сделать, за всё, что с ними происходит. Прегрешение овцы ставится в вину и пастуху» (там же). Ответственность пастыря становится тотальной. Пастырю уже недостаточно знать состояние стада, ему вменяется знание состояния каждой из овец. С этой целью используются два инструмента: «изучение сознания и направление сознания» (там же). Если использовать здесь религиозные аналогии, то можно обратиться к наблюдениям исследователя развития христианства М. Мосса, зафиксировавшего институциональный характер перехода к личной форме исповеди. Таким образом обеспечивается тенденция индивидуализации, которая теперь реализуется «путем полного самораскрытия индивидов, а пастырское руководство ими опирается на знание правды о них самих» (там же). Психологическое знание с этой точки зрения одним из своих источников имеет потребность в осуществлении социального контроля над всеми членами человеческого сообщества. Социальный контроль, подчеркнем еще раз, не означает исключение индивидуальной вариативности или своеобразия. Однако не об этой разновидности многообразия идет речь.

Между унификацией и многообразием

В том смысле, в каком мы говорим о многомирии или множественности практик, в фокус аналитического восприятия и практического отношения помещается та их редакция, истоки которой обнаруживают себя в исследовательской программе американского прагматиста У. Джеймса, сформированной еще в конце XIX века. Известно, что Джеймс одним из первых поставил под вопрос саму возможность непреложной общеобязательной истины и ценность синтеза, объединяющего разные формы опыта. Именно в его формулировке прозвучало ключевое положение о разнокачественных человеческих мирах: «Как ни мало заметны те ступени, по которым человек постепенно переходит от одного из этих состояний к другому, как ни многообразны промежуточные состояния, — тем не менее, сопоставив крайние типы его, мы чувствуем, что перед нами два несоизмеримых психологических мира» (У. Джеймс, 1993, с. 42). Джеймс ищет этому объяснение и находит его в психологических механизмах познания: «Мы отмечаем и называем все, что лежит под сетью начертанных нашим вниманием линий, тогда как остальные вещи и неначертанные линии остаются неназванными и неотмеченными. В

действительности, в этом мире гораздо больше вещей и явлений, "несогласованных" друг с другом, чем "согласованных"; бесконечно больше дисгармоничных отношений, чем гармоничных. Но мы ищем исключительно гармоничное, старательно отыскиваем его и храним в своей памяти» (там же, с. 342).

Общность восприятия У. Джеймс выводит из практик внимания, обусловленных сообразными ему синтетическими установками сознания. На этот же механизм указывали и гештальтпсихологи, описывая закон, выражающий презумпцию общего перед различным, в ссылках на так называемую «прегнантность» (стремление к образованию целостностей). Под этой закономерностью гештальтпсихологи разумеют «тенденцию к преждевременному замыканию структурно чуждых элементов. В этом случае субъект оказывается жертвой соблазна упрощения» (М. Вертгеймер, 1987**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 279). Указание Вертгеймера на функцию упрощения важно в том смысле, что обобщение может реализовываться не как повышение уровня абстрактности в процессе упорядочивания, но как схематизация, преобразование множества в фигуративную схему, делающую содержания множества более доступными пониманию, чем сложная понятийная композиция. Объявляя такую тенденцию универсальной, гештальтпсихологи не видят ничего странного в том, как эта закономерность определяет их собственные наблюдения. Это проявляется, в частности, в критике ими теории двух миров — детского мира и мира взрослых, последний из которых в ходе развития вытесняет первый (В. Келер, К. Коффка, 1998, с. 344). Как если бы это «вытеснение» не было обусловлено «вытесняющими» практиками социализации. Априорно отвергая различия указанных миров, гештальтпсихологи нацеливают свой научный аппарат на поиски общего в психике детей и взрослых. В результате в этом отношении гештальтпсихологическая установка служит задачам, гомогенизирующим социальный и культурный миры.

Разумеется, далеко не все психологические направления столь единодушны в приверженности синтетическим программам. В плане установления онтологических различий в устройстве психики ребенка и взрослого работал создатель философско-психологической школы генетической эпистемологии Ж. Пиаже. Согласно его взгляду, детское сознание качественно отлично от сознания взрослых. Его сущностной характеристикой выступает эгоцентризм, а на более ранних стадиях — аутизм. Как полагает Пиаже, одной из заслуг психоанализа стала демонстрация того, что детский «аутизм не знает приспособления к реальности, ибо для "Я" удовольствие — единственная пружина. И единственная функция аутистической мысли — это стремление дать нуждам и интересам немедленное удовлетворение, деформируя реальность для того, чтобы подогнать ее под "Я". Для моего "Я" действительность бесконечно пластична, ибо аутизм не знает той общей для всех реальности, которая разрушает иллюзии и принуждает к проверке. Поэтому в той мере, какой детская мысль остается проникнутой эгоцентризмом, вопрос о модальности должен ставиться в следующей предварительной форме: не существует ли для ребенка особой действительности, высшей действительности, являющейся

пробным камнем для других (как для одного взрослого мир чувствований, для другого — мир, построенный наукой, для третьего — невидимый или мистический мир, или в зависимости от состояния эгоцентризма или социализации ребенок будет находиться в присутствии двух миров, одинаково реальных, из которых ни одному не удается вытеснить другой?» (Ж. Пиаже, 1994, с. 381).

Пример Пиаже мы используем для того, чтобы показать, как внутри психологической науки происходит символическая схватка альтернативных исследовательских политик. Одна из них, в данном случае гештальтпсихология, действует в направлении обеспечения единого общечеловеческого мира, тогда как другая (представленная нами редакция опыта Ж. Пиаже) пробует установить границы разных форм опыта, в том числе и в онтогенетических рамках. Не случайно стадии интеллектуального развития, сконструированные швейцарским психологом, отличаются качественным своеобразием, хотя и не исключают определенной эволюционной преемственности, что рождает определенную теоретическую непоследовательность. В этом отношении для Пиаже, отмечает один из его критиков, логика различий это в прежде всего «различие степени, но не видовое различие» (Ж.-К. Брангье).

Семиотическая версия социокультурной программы различий гуманитарных миров разрабатывалась представителем неокантианства Э. Кассирером. Последний, как известно, особую роль в трактовках человеческого бытия придавал его символической организации, придающей порядок индивидуальному и социальному существованию. Гуманитарное исследование, с точки зрения этого ученого, не может и не должно проходить мимо того обстоятельства, что всякая символическая форма тяготеет к установлению имманентного ей смыслового режима, а их гармония, т. е. всеохватная точка зрения, является химерой. В мире культуры, полагал Кассирер, «мы находим... постоянную борьбу различных противоборствующих сил. Научное мышление противостоит мифологической мысли и подавляет ее. Религия в своем высшем теоретическом и этическом развитии стоит перед необходимостью защищать чистоту своего идеала от причудливых фантазий мифа или искусства. Таким образом, единство и гармония человеческой культуры представляются не более чем pium desiderium — благими пожеланиями, постоянно разрушаемыми реальным ходом событий» (Э. Кассирер, 1998, с. 522).

Представляя позицию Э. Кассирера, мы хотим сказать, что ориентация исследований на общий мир или на множество миров — это не вопрос истины их существования, а символическая практика, социокультурная политика, утверждающая положение человека в мире, определяющая его связь с реальностью, с другими людьми, позицию в семиозисе, а также характер самоотношения. В обсуждении ситуации символического многомирия Э. Кассирер выходит за рамки господствующей гносеологической традиции и для него наличие множества миров не просто производно от режима человеческого восприятия, а является онтологической дефиницией, указывающей на множественность бытийных положений. Эти положения и определяют качество восприятий, а не наоборот. Данное положение побуждает нас рассматривать образование как особое место в бытии, обладающее мощной

прескриптивной функцией. Единство мира или множественность миров, с нашей точки зрения, нельзя рассматривать как утверждения, требующие доказательства (Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников, 2019, с. 128). Речь идет в данном случае о своего рода аксиоматике, полагаемой в основу поступка (рассуждения или действия). Без такого рода постулирования невозможно ни движение мысли, ни практическое действие. Аксиомы являются важным структурным элементом знания, и их идентификация должна стать одним из ключевых моментов современного обучения. Для нашей исследовательской программы ориентация на множественность символических миров как на задачу обучения принципиальна. Эта ориентация, на наш взгляд, наглядным образом обнаруживает себя в определении ситуации участниками учебного взаимодействия.

Положение о многообразии символических миров положено в основу учения социального феноменолога А. Шюца. Согласно его концепции, мир культуры образуется путем сложной композиции подмиров (мир повседневности, религии, театра, науки и пр.). Каждый из них относительно автономен и создает соответствующие ему порядки, предполагающие: «(1) специфическую напряженность сознания, а именно, бодрствование, вытекающее из полного внимания к жизни; (2) особенное epoxé, а именно, воздержание от сомнения; (3) преобладающую форму спонтанной активности, а именно, работу (осмысленную спонтанную активность, которая базируется на проекте и характеризуется намерением осуществить спроектированное положение дел с помощью телесных движений, встраивающихся во внешний мир); (4) специфическую форму переживания собственного Я (работающее Я как целостное Я); (5) специфическую форму социальности (общий интерсубъективный мир коммуникации и социального действия); (6) специфическую временную перспективу (стандартное время, берущее начало в пересечении durée и космического времени как всеобщей временной структуре интерсубъективного мира)» (А. Шюц, 2004, с. 424–425). Подмиры Шюц называет «конечными областями значений», что позволяет ассоциировать их с символическими формами, предложенными Э. Кассирером.

…

Локализация знания в том или ином символическом мире не является чисто топологическим предприятием внешнего наблюдателя, на что указывает А. Шюц, поскольку определяет конфигурацию имманентных ей значений, правила применения и границы их действенности для принимающего границы локальности индивида. В той мере, какой конечные области значений используют лингвистические ресурсы, к ним могут быть применены характеристики языковых игр, предложенные Л. Витгенштейном. В его трактовке содержание значений определяется не их абстрактной сущностью, а способом употребления. В этом плане символический мир существует не сам по себе, как у Кассирера, а исключительно в формах знаковой активности. Сами эти способы обладают относительной устойчивостью и социальны по своей природе. Языковая игра, считает 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» (Л. Витгенштейн, 2005, с. 196). Этим ученый привносит в теорию значения прагматическое измерение, которое постижимо лишь с учетом его функций в символическом производстве. Причем эта функция не сводима к единичному суждению или понятию, а также к психологическим характеристикам говорящего, поскольку соотносима с лингвистической системой конкретной языковой игры. … Подход Витгенштейна позволяет нам рассматривать практически любой символический мир в терминах языковой игры или набора игр, вступая в которые их участники заключают нечто вроде социального соглашения, принимая на себя соответствующие обязательства. Принимая точку зрения Л. Витгенштейна к отмеченному выше конститутиву знания — аксиоматике, мы должны включить в структуру образовательного семиозиса правила действия со знанием, употребление которых указывает на его ситуационное значение.

Таким образом, символический мир или мир языковой игры сообразуются с умением ориентироваться в особенностях производства тех или иных значимых референций (знаний). Польский философ М. Ратайчак, развивающий прагматическую концепцию языка, связывает между собой значение высказывания и форму функционирования самого индивида в качестве языкового эффекта. В его анализе выделяются три типа референциальных отношений, коррелирующих с характером функционирования словесных выражений. В их числе: суждения, с помощью которых нечто сообщается о внешнем мире, о положении вещей в нем и к которым применим критерий истина/заблуждение; суждения, относящиеся к другим утверждениям, референция которых реализуется как межзнаковая корреляция; и, наконец, суждения, относящиеся к языку как объективно существующей системе и определяющей его как трансцендентальный факт. «На каждом из этих уровней потенциальность языка основана на разном типе его самореферентности — приостановке связи языка с внешними обстоятельствами и обращении к самому себе (к отношениям между знаками, языку как инстанции высказывания). Именно эта самореферентность является условием возможности автономного регулирования языковой практики, которая должна стать конкретным этическим посланием лингвистической аналитики конституции субъекта» (M. Ratajczak, 2018, s. 62).

Идея самореферентности высказывания означает смещение акцента в словоупотреблении и его анализе с содержания суждения на условия его производства, что, по сути, означает и возникновение новой образовательной задачи — развитие языкового сознания, обремененного своей включенностью в конституирование значений. Ее педагогическое решение во многом представляет собой уравнение со многими неизвестными, артикуляция которых — одна из задач настоящего исследования. В настоящей работе мы попытаемся более подробно рассмотреть образовательный контекст проблемы самореферентности. В его актуализации опорным выступит тезис о том, что самореферентность имеет обратимый характер. Так как язык является социальным продуктом, объективным по отношению к любому его пользователю, то он обладает над ним значительной властью. Эта власть

соотносима с пользовательским знанием. В то же время, поскольку языковые игры составляют определенный игровой репертуар культуры, индивид имеет возможность не только их разнообразной комбинации, но и располагает диапазоном определенной вариативности внутри каждой из них. Высшей формой языкового творчества можно считать создание новых систем языка. Научные теории, литературные жанры, религиозные доктрины, направления в живописи и искусстве в целом могут быть трактованы как производство ранее неизвестных миров, открывающих и новые формы субъективной организации индивидов и групп. В этом же контексте может быть рассмотрен феномен виртуальной реальности, рождающий беспрецедентные феномены человеческого существования. В то же время мы осознаем, что особенности символической организации виртуального мира представляют отдельную проблему, далеко выходящую за рамки настоящего исследования.

Значение «знания» в условиях многомирия, как следует из вышесказанного, связано не столько с его сущностным определением, сколько с вычленением многообразных и порой конфликтующих между собой эпистемологических функций и действий. В этом отношении знание выступает скорее как некое дистрибутивное устройство, определяющее процессы социальной идентификации, побуждающее к действиям, маркирующее содержательные границы и учреждающее правила пользования. Т. е. реализуемое как код власти. Связка знание/власть — социокультурный механизм субъективации индивидов, «владеющий» двумя основными созидательными функциями: социальным нормированием и социальным конструированием. Этот механизм имеет широкий спектр действия и используется практически всеми сферами культурного воспроизводства, в том числе и образованием. Власть при этом следует понимать не так, как это часто делается в психологии и педагогике, когда для ее описания используются вертикальные пространственные метафоры, предписывающие властные полномочия доминирующим (индивидам, группам, инстанциям, например, государству) и активирующие презентации доминируемых в страдательном залоге. В нашем случае в фокус анализа властных отношений будут помещены пересекающиеся и сопряженные многообразные связи, местом «существования» которых является область языка и коммуникации или (в более широком плане) дискурса.

Определяемость знания отношениями власти позволяет применить к нему понятие из словаря М. Фуко — диспозитив. «Диспозитив не является термином, обобщающим значения одного типа, поскольку его содержание как раз предполагает связь разнородных элементов» (там же, s. 39). М. Фуко говорит об этом так: «Что я пытаюсь ухватить под этим именем, так это… некий ансамбль — радикально гетерогенный, включающий в себя дискурсы, институции, архитектурные планировки, регламентирующие решения, законы, административные меры, научные высказывания, философские, но также и моральные, и филантропические положения, — стало быть: сказанное, точно так же, как и не-сказанное, — вот элементы диспозитива. Собственно диспозитив — это сеть, которая может быть установлена между этими элементами» (М. Фуко, 1996, с. 368). В этом смысле инстанция власти не

субъект образовательного взаимодействия, а диспозитив. Он создает необходимые субъективные формы, удерживает их от распада, контролирует траектории движения, обязывает к использованию той или иной риторики.

Язык при этом, будучи и средством, и средой социального взаимодействия, выступает как диспозитив разного предназначения. Интересно, что в его описаниях аналитики делают достаточно различные акценты. В критике языка, например, у Фуко и Бурдье, он представлен в негативном контексте, как феномен, имеющий «дьявольский характер (источник насилия и скрытых властных отношений)», в нем «всегда наличествует асимметрия, происходит навязывание значений» (B. Jabłońska, 2006, s. 58). В том же случае, когда, благодаря «языку устанавливается исторический порядок, производится необходимый сообществу бальзам консенсуса… выплавляются элементы демократии», как полагал, в частности Ю. Хабермас, он проявляет свои «конструктивные "ангельские качества"» (там же, s. 58). С этой точки зрения, вопрос о языке может и должен быть поставлен как вопрос о символической политике (прежде всего языка). Иными словами, о том, какие культурно-политические программы в ходе семиозиса реализуются, каковы следствия их действия или, другими словами, какова символическая эффективность знаково-символической реализации. Эффективность в настоящем исследовании интересует нас главным образом в плане практик различия или производства гетерогенных культурных миров. Образование в этой связи есть площадка дистрибутивной реализации, которая (при определенных условиях) имеет шанс стать экспериментальной. В одном из разделов нашей работы коснемся вопроса политики образовательного знания более обстоятельно. В этом рассмотрении властные отношения обретут индикативную функцию, посредством анализа которой станет возможным прояснение культурных политик знания. Обнаружив те или иные проявления власти, мы получим доступ к эпистемологическому порядку, и, наоборот, выявление знаниевых процессов и структур прольет свет на миссию режима власти, его культурное и социальное предназначение. Это положение будет выступать ключевым методологическим предписанием настоящего исследования.

Анализ отношений знания/власти открывает доступ к механизму образовательного семиозиса. В современном гуманитарном познании определение ситуации часто связывается с так называемым лингвистическим поворотом. Последний утверждает, что «привилегированным предметом и местом концептуализации жизни является язык, понимаемый прежде всего как горизонт всякой рациональной мысли, а чаще всего как не пересекаемая граница нашего сознания реальности…» (M. Ratajczak, 2018, s. 35). Из этого, разумеется, не следует, что до последнего времени гуманитарное познание вовсе не интересовалось феноменом языка, о чем недвусмысленно говорит, например, гипотеза лингвистической относительности Сэпира-Уорфа. Однако особенностью настоящего этапа лингвистического поворота и его отношения к языку стала установка, согласно которой он воспринимается как конституирующее условие сознания, а это значит, что произошел переход «от мышления о языке к мышлению через язык» (В. В. Савчук, 2013, с. 95). Этот

переход выразился прежде всего в появлении новой лингвистической стратегии — переводе «разговора об объектах в разговор о словах… «Linguistic Turn» в аналитике — это поворот от наивно-реалистического представления о том, что [наука] может исследовать мир в его субстанциалистском и эссенциалистском смысле, к исследованию того, как мы говорим о мире и как рассуждаем о самом рассуждении» (И. Джохадзе, 2001, с. 13). В этом плане знать значит обнаруживать знание в конфигурациях языка, в его практическом функционировании и связанных с ним эффектах. Язык при этом в значительной степени «порывает» со своей референциальной функцией как основной, приобретая статус упорядочивающей структуры, своего рода устройства, участвующего в организации субъекта. Реализация того или иного упорядочивающего действия может трактоваться как проявление власти или *лингвистическая* (коммуникативная) *политика субъекта*.

Однако в нашей постановке лингвистическая составляющая будет функционировать в несколько ином аспекте. Он обусловлен принятием тезиса Дж. Агамбена о том, что субъект образования не является ни некой психофизической сущностью, ни чисто семиотическим образованием. При обсуждении значения его фигуры «мы имеем дело с двумя обширными классами: живым существом (субстанцией) и семиотическим упорядочиванием, [например, посредством участия в языковых играх]. Между первым и вторым появляется нечто третье — субъект. Субъектом мы называем то, что возникает в отношении [...] живого существа и упорядочивания» (G. Agamben, 2010, s. 93). Разделение, предложенное Агамбеном, нами прочитывается как в достаточной степени условное, поскольку и «живое существо», и «упорядочивание» не только являются культурными произведениями, но и вне дискурсивных отношений немыслимы. Современные исследования проблем развития человека все чаще рассматривают его пренатальную стадию как социокультурное произведение. Сторонники дородового онтогенеза субъекта пытаются доказать, что уже на самых ранних стадиях развития человеческого эмбриона присутствует влияния человеческой культуры и особенностей взаимодействия зарождающегося организма и матери. Их оппоненты связывают собственно человеческое становление с самим фактом рождения и характером функционирования микросреды. Наличие такого рода дискуссии, с нашей точки зрения, говорит о том, что определение человеческого начала есть вопрос аксиоматики и культурной политики, а не истины человека. Иными словами, культурные контексты политик субъективации входят в структуру педагогического знания и подлежат экспликации в обучении. Причем речь идет не столько об их извлечении из содержащих эти данные письменных источников, сколько из тех приемов и стратегий интерпретации образовательных событий, которые проявляют в учебных дискуссиях их участники. К этому вопросу мы обратимся в разделах, представляющих опыт экспериментального обучения.

Формы организации знания в нашем исследовании будут связаны с теми способами, которыми информация приобретает для их пользователя структурную определенность или смысл. Современная культура тогда может быть представлена набором упорядочивающих программ, часть из которых помещается сообществом

в институциональное образование, приобретая тем самым привилегированный статус. Не случайно за образованием прочно закреплен статус хранилища знаний и инстанции, занимающейся его дистрибуцией. Считается, что системы упорядочивания, несмотря на относительную самостоятельность образовательных машин, всегда в значительной степени зависели от господствующих в сообществе мировоззренческих детерминант, идеологических установок и дисциплинирующих практик власти. Так, например, доминирование в определенную эпоху в культуре теоцентризма сказалось на формировании эпистемологического порядка образования, в то время как антропоцентристская культурная перспектива, инспирированная Возрождением, возвела на интеллектуальный пьедестал мыслящее и ощущающее Я индивида, программы поддержки которого и сегодня выступают важнейшей идеологической установкой гуманистической педагогики. Новейшее же время, вдохновленное масштабами и глубиной научно-технических преобразований, в качестве инстанции упорядочивания знания провозгласило научное мышление и связанные с ним стратегии понимания и деятельности (А. А. Полонников, 1997, с. 75–76). Принцип научности содержания образования, несмотря на изменчивость и конкуренцию подходов в практике, был и остается одним из незыблемых педагогических устоев, конститутивом дидактических единиц (М. Б. Сапунов, А. А. Полонников, 2018, с. 146). Ориентация в организации знания на владение общими закономерностями как условие доступа к единичным фактам (В. Оконь, 1990, с. 105) имеет своим следствием общее сознание участников обучения и социальную солидарность, которые производятся без их согласия.

Современная наукоцентристская ориентация в образовании, по нашим наблюдениям, в значительной степени определяется позитивистским образом знания[5]. Он утверждает режим упорядочивания, в котором конвенционализированы как «способы употребления языка, так и правила включения/исключения, ориентированные на классическую естественнонаучную парадигму, которые регулируются главным образом денотативной концепцией знака и связанной с ней корреспондентской версией истины. Одним из следствий такого распределения становится иерархически упорядоченная научно верифицированная информация, передаваемая по схеме проводника от адресанта адресату. Любая граничная или организованная по другим правилам передача информации получает статус “ложной”, “иллюзорной”, “фиктивной”» (А. А. Полонников, 2015, с. 14).

Естественнонаучная ориентация в науке оказалась удобным подспорьем для организации содержания образования, которое в свою очередь нуждалось в принципе порядка. (Здесь мы пытаемся смотреть на науку изнутри образования, искать основания его интереса к природоведческой категоризации содержания культуры). Известно, что в образовании предназначенные для трансмиссии контенты не могут быть хаотичными, поскольку нуждаются в дозировании и логизации. Образцы

[5] Классический позитивизм проповедует ценность изучения внешнего мира, открытие объективных законов его существования, значимость действий человека на основании достоверного, полезного и в итоге морального знания (Конт, 2012, с. 63–89).

необходимого упорядочивания должны извлекаться из той научной дисциплины, от имени которой педагог высказывается. Поскольку взятая за образец научная дисциплина не может по объективным причинам в полном объеме быть представлена в обучении, транслируемое в нем содержание представляет собой извлечения из дисциплинарного опыта, аранжированного дидактически. Учащимся это содержание предъявляется в форме готового знания, чаще всего лишенного контекста его производства. Этот опыт «упакован» в дидактические формы (двойное упорядочивание) и помещен в соответствующие им режимы учебного взаимодействия (тройное упорядочивание). Тем самым образовательная ситуация оказывается для ее участников сверхупорядоченной, а принцип этого порядка — приписанным внеобразовательным обстоятельствам. Заданное таким порядком образовательное знание приобретает форму отраженной упорядоченности действительности мира.

С этой точки зрения, образовательное знание, претендующее на экспликацию вариативных условий эпистемологического производства, должно отказаться от абсолютизации структурной определенности мира и сделать процессы и приемы упорядочивания информации основой содержания обучения. В этой связи трактовка знания как продукта интуитивного или бессознательного процессов, используемая во многих психологических подходах (например, психоанализе, генетической эпистемологии и пр.), или феноменологическая редакция упорядочивания, связывающая знание со структурой субъективных значений индивида, обнаруживают свою недостаточность и даже контрпродуктивность. Эта ограниченность обусловлена прежде всего тем, что помещает условия эпистемологического производства образования (принцип порядка) во внутренний мир индивида, эксплуатируя допущение о существовании двух миров (внутреннего и внешнего). Политика знания в этом случае направляется «на развитие индивидуального разума» (К. Дж. Герген, 2016, с. 195). При этом предполагается, что индивид способен за счет интроспективно-рефлексивных процедур получать достоверное знание о мире и самом себе и критически его оценивать. В конечном итоге самому индивиду выступать в качестве автономной сущности, обращающейся со знанием как с индивидуальной собственностью.

Но не только это. Основная проблема в связи с анализируемыми подходами заключается в постулировании относительно неизменной сущности субъекта, использующей Я в качестве точки отсчета в рецепции и организации жизненных обстоятельств. Следствием этих постулатов становится так называемый эссенциализм, блокирующий способность образовательных субъектов к обнаружению себя (и своего Я) в семиотической конструкции, рождаемой в пересечениях культурных процессов и коммуникативных практик. В образовании, ориентированном на передачу и усвоения культурных образцов, эссенциализм выступает его ключевым конститутивом. Позиция, сформированная в образовании и ретранслированная в социокультурное пространство, становится условием стабилизации и воспроизводства внеобразовательных отношений. В этой связи изменение практик Я в образовании можно рассматривать под углом зрения общественных трансформаций. В то же время сегодня понятно, что это изменение является фундаментальным

преобразованием и изучение его обстоятельств определяет направление и средоточие наших исследовательских усилий.

Между тем и без специального изучения вопроса Я понятно, что центрированная на Я социокультурная программа выходит далеко за пределы образования. Об этом свидетельствует, например, опыт известного русского режиссера К. С. Станиславского. «Я в предлагаемых обстоятельствах» — формула сценической жизни по Станиславскому. Стать другим, оставаясь самим собой, — эта формула выражает диалектику творческого перевоплощения по Станиславскому. Если актер становится другим — это представление, наигрыш. Если остается самим собой — это самопоказывание. Нужно совместить оба требования. Все как в жизни: человек взрослеет, развивается, но тем не менее остается самим собой (206. Принципы системы Станиславского). Как следует из приведенной цитаты, одной из миссий культурной практики Станиславского выступает поддержание самотождественности Я, т. е. его утверждение в качестве базового устоя мироздания.

Культура в контексте семиозиса образования

Ориентация на динамизацию и диверсификацию условий современной культуры и образования побуждает нас искать источник упорядочивающей активности не внутри человека и не в структурной организации внешнего мира, а в особенностях связи индивида с функционированием окружающей среды, формами взаимодействия участников образовательных отношений, дискурсивными педагогическими практиками. Педагогика этого типа в ряде подходов определяет себя в терминах логоса «разделенного и репродуцированного посредством кодов символической культуры, логоса, проникающего в языковые структуры образования, логоса, манифестирующего себя в образовательном дискурсе. Альтернативное название этого сегмента педагогики — "символический логос образования", педагогика символических форм, педагогика дискурса, педагогика языка и письма» (P. Schulz, 2009, s. 213).

Программа нашего исследования также определяет свой предмет путем семиотизации и имманентизации культуры, толкования ее в качестве дивергентной знаково-символической среды, контуры которой необходимо кратко обозначить.

Во-первых, речь идет об обусловленности семиозиса образования тем набором знаково-символических средств, которые находятся в распоряжении индивидов и обладают по отношению к ним определенным детерминирующим свойством. В учебном аспекте это означает приобретение учащимися «способности критически взглянуть на языковые основания и ограничения собственного мышления» (Э. Сепир, 2003, с. 152). Для нашего исследования это означает необходимость поиска процедур и приемов, обеспечивающих «выход» учащихся на границу использования ими языка. При этом предполагается, что «наше сознание (в том числе и лингвистическое) способно преодолевать ограничения, налагаемые любой знаковой системой» (Дж. Брунер, 2006, с. 34), однако не само по себе, а в условиях педагогически обустроенной коммуникации.

Во-вторых, образование, выступая средой жизненного присутствия индивидов, является достаточно жесткой системой знаково-символической организации, навязывающей всем участникам правила соответствия и функционирования в ней. Во многом это обусловлено сложившимся в образовании ритуалом, выступающим формой, в которой протекает взаимодействие участников обучения. В этой связи «выход» индивидов на границу использования языка связан с умением обнаруживать ритуальные контексты образования, остранять характер их действия, выстраивать к ним собственное отношение. Эти остраняющие действия (вопрос об их изучении является собой отдельную задачу исследования) должны быть включены «в различные виды деятельности — чтение, анализ, сочинение, обсуждение, рефлексия» (там же, с. 60), выступая на разных этапах обучения в качестве самостоятельных задач.

В-третьих, ориентация в обучении на вопросы образовательного семиозиса позволяет рассматривать наш подход как разновидность социальной герменевтики, интерес которой, однако, сосредотачивается не на семантике и синтаксисе лингвистических отношений, а на языковой прагматике. В то же время выделение прагматического аспекта не должно отвлекать от того факта, что использование семиотико-символических средств и процедур не является сугубо индивидуальным предприятием, а имеет дело всякий раз с конвенцией, по умолчанию разделяемой участниками взаимодействия. Отношение к знанию, выступая предметом их солидарности, обстоятельно «застраховано» от объективации и «выхода» на лингвистическую границу, а значит не может не восприниматься образовательными субъектами как разрушение реальности или привычных способов собственной упорядоченности. В этой связи проблема выхода предстает не просто как когнитивная задача, сводимая к эвристике, а как опыт самопреобразования обучающегося, обусловленный, по-видимому, изменением отношения его Я и знака. Я при этом должно терять привычный статус эссенциальной организованности и само превращаться в знак. Тем самым образовательное взаимодействие должно стать интерсемиотическим по форме. Отмеченное нами преобразование не может осуществиться одномоментно и предполагает существование относительно длительного переходного периода, форма и содержание которого выступает предметом экспериментирования и концептуализации. Его описание будет представлено нами в заключительной части изложения.

Основная цель исследования, как уже заявлялось неоднократно, — поиск условий диверсификации эпистемологического образовательного производства в условиях доминирования в образовании гомогенизирующих установок и связанных с ними способов педагогических интеракций. Подход, соответствующий этой задаче, мы обнаруживаем в постмодернистской перспективе гуманитарного мышлении, которая как раз и исходит из презумпции множественности миров человеческого присутствия, а также организует свой аппарат в направлении их производства. Экспозиция этой перспективы в образовании также представлена в этой работе и как результат отдельного текстуального исследования. Она заключается не в проекции отдельных положений постмодернистских усмотрений на язык образовательных реалий, а предполагает их сложную редакцию, в ходе которой им будет придан

педагогический смысл. Решение этой задачи усугубляется тем, что в современной гуманитаристике постмодернистский проект не только неоднозначен, но и является ареной ожесточенного символического противостояния его сторонников и противников. Так, например, некоторые американские критики постмодернизма утверждают, что он «представляет собой бесплодный теоретический тупик, у которого нет политической программы, способной производить преобразующие изменения» (D. Hill, P. McLaren, M. Cole, G. Rikowski, 1999, p. 9). В их редакции постмодернизм ассоциируется «с бесцельным анархизмом, нигилизмом, чрезмерностью, безграничностью, дискурсивной локализованностью (в результате чего он функционирует как параллельная вселенная), не лишенная признаков структурного доминирования. Для постмодернистов все концепции децентрализованы (фрагментированы), а все дуализмы деконструированы. Поиск "значений" в текстах/дискурсе составляет бесконечную академическую работу для постмодернистов» (там же, p. 9). В вину постмодернистской точке зрения ставится отрицание проекта Просвещения, а вместе с ним разума и рациональности, наряду с любыми попытками стабилизировать знания, апеллировать к метанарративам, этике и абсолютным ценностям типа «истины» или «морали». В психологических редакциях оппонентов постмодернистов остракизму подвергаются «установки на фрагментацию "Я" и связанные с этим концепции отсутствия ядра личности, гибридности "идентичностей" (где мы – легион) и бесконечной игрой различий, основанной на социальном контексте… и многообразной интерпретации множества отношений с Другим» (там же, p. 11). Такого рода критика, как нам представляется, укоренена в специфическом, окрашенном левизной контексте, согласно которому у социальной теории есть лишь одна миссия — «сопротивление экспансии капитализма» (там же). Ресурс в этой борьбе критики постмодернистского течения находят в идеологии личной свободы индивида (с опорой на эссенциальное ядро), а также в абсолютизации нравственного метанарратива. В этой связи постмодернистский постулат историко-культурной и ситуационной обусловленности морали воспринимается ими как атака на общечеловеческие ценности.

Защитники постмодернистского подхода в гуманитарных исследованиях и практиках исходят в своих установках из тезиса о символической избыточности современной культуры, которая характерна для всех сфер общественной жизни. Они указывают на то, что уже сегодня «есть постмодернистская архитектура, искусство, литература и даже постмодернистская психология» (R. Usher, 1994, p. 2). Они, возражая своим критикам, заявляют о том, что их оппоненты в своих описаниях сводят постмодернизм к некому мифическому единству, что методологически не корректно, ибо «"постмодернизм" не является "системой" идей и концепцией в любом общепринятом смысле. Он сопротивляется редуцирующим и упрощенным понятиям и объяснениям…, проблематизирует любые системы мышления и организации, подвергает сомнению само понятие систематического объяснения… Возможно, это лучше всего понимать как состояние ума, критическую самореферентную позу и стиль, попытку другого взгляда и действия, чем фиксированный набор

идей, четко проработанную позицию или набор критических методов и приемов» (там же, p. 3). Применительно к образованию эта позиция оборачивается отказом от жесткой методической оформленности, ориентацией на процессуальность и ситуационную конструктивность. Иными словами «постмодернистские идеи и подходы бросают вызов существующим концепциям, структурам и иерархиям знания.

В задачу нашего исследования входит испытание постмодернистских тезисов на предмет из уместности в деле осуществления политики эпистемологических различий в образовании, а также прояснение границ их использования.

Власть образовательного знания и ее устройство

Образование как в структурном, так и в процессуальном плане тесно связанно с производством, организацией и распространением знаний. В некотором смысле постмодернистская перспектива — это конфронтация с эпистемологией и глубоко укоренившимися понятиями, основами дисциплин и их связанностью с природоведческой научностью. Эта конфронтация выступает концептуальным ресурсом для нового осмысления следствий образования как на личном, так и на структурном уровне» (там же, p. 3). Внешняя критика в свой адрес рассматривается постмодернистами как символический инструмент власти, используемый ею как фактор конституирования самих образовательных отношений. Так, например, когда педагог утверждает, что политика власти угрожает университетской автономии, то для постмодерниста основной вопрос в этой связи формулируется не в плане верификации истины этого высказывания, а с точки зрения того, какие эффекты на полюсе реципиента этого сообщения вызываются к жизни и какие следствия (на уровне индивидуального и группового субъекта) это суждение производит.

В нашем исследовании мы намерены избирательно апеллировать к тем особенностям постмодернистской установки, которая была детально проанализирована американским философом и литературоведом Ф. Джеймисоном. Так, полагает этот ученый, важнейшей характеристикой постмодернизма выступает антимодернизм или критика «официального «“модернистского” мышления» (Ф. Джеймисон, 2019, с. 174), в которой упор делается на оппонирование универсализму и холизму модернизма. Свойственная модернистскому видению позиция репрезентивизма атакуется Джеймисоном не столько из-за невозможности установить жесткую конъюнкцию между восприятием и его предметом, сколько в связи попытками модернистов абсолютизировать репрезентативную установку и связанную с ней корреспондентскую концепцию истины. И если модернистское восприятие концентрируется преимущественно на объектах (внешних и внутренних), то постмодернизм смещает фокус своего наблюдения на сам воспринимающий процесс. Вернее даже так: предмет возникает в контексте дискурсивной работы восприятия. А в одной из современных редакций постмодернизма его предмет предстает исключительно в виде «социально организованных значений» (Э. Бурман, 2006, с. 10).

В нашем же поиске концентрация внимания на социальной лингвистической продуктивности лишь промежуточный шаг, совершаемый в образовательном

процессе. Более важным нам представляется изучение акта оборачивания на себя фокуса семиогенеза, обнаружение участниками образовательной интеракции того, как их действия поддерживают то или иное функционирование значений, а также как это функционирование служит воспроизводству определенного качества присутствия учащихся в образовательной ситуации. Таким образом, проблема *самореферентности* знания выносится нами на передний план экспериментирования.

Постмодернизм рассматривает как политическое действие власти установление различия между высокой культурой и так называемой массовой, поскольку, как полагал Джеймисон, утопическая функция модернизма «состояла, по крайней мере отчасти, в выстраивании пространства аутентичного опыта, противостоящего окружающей средней и низкосортной коммерческой культуре» (Ф. Джеймисон, 2019, с. 188). Постмодернизм обнаружил в самой фактичности границы модернистскую политику, утверждающую посредством маркирующих пространство процедур, отношения доминирования и подчинения. И, если для модернизма (при всех возможных оговорках) принципиально допустима некая метапозиция, позволяющая воспроизвести паноптическую картину реальности, то для постмодернистского усмотрения любая «правда представляется непрерывным процессом внутреннего опрокидывания, в котором позиция наблюдателя выворачивается наизнанку» (там же, с. 190).

Формирование граничного опыта у участников образовательного взаимодействия предполагает трансформацию способа организации критического опыта учащихся. Постмодернистская критика означает не вписывание предмета критики в собственный контекст, а осуществление опыта деконструктивного действия, вскрывающего предметное устройство и направленность социокультурного и образовательного действия предмета. Но не только. Поскольку позиция вненаходимости как абсолютизированная позиция наблюдателя отрицается постмодернистским усмотрением, то критика любого высказывания, будь то утверждение о реально существующем предмете, используемых знаках или межзнаковых отношениях, оказывается укорененной в той позиции, от имени которой эта критика осуществляется. Это значит, что суждение, выраженное в форме «на самом деле», в постмодернистском дискурсе может функционировать только в глубоко ироническом смысле. Указанное обстоятельство, коль мы солидаризуемся с постмодернистской лингвистической установкой, превращает наше собственное письмо в своего рода эксперимент, пробу построения такого высказывания, которое бы, во-первых, избегало бы собственных внеконтекстуальных денотаций, а во-вторых, представляло бы любые объекты критики в определяющей их прагматической рамке. Опыт нащупывания способа построения такого рода критических высказываний станет *текстуальным экспериментом* в нашей работе.

Деконструктивная логика обучения

В связи с организацией опыта самоэкспериментирования особый интерес для нашего исследования приобретает одно из ключевых понятий постмодернистского дискурса — «деконструкция». 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» введён в научный оборот психоаналитиком Жаком Лаканом и теоретически обоснован философом Жаком Деррида в книге «О грамматологии» (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» (Ф. Хугаева, 2012, с. 282). При этом, отмечает она, 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 исследования в деконструктивной перспективе предполагает отображение лингвистических и коммуникативных феноменов в деконструирующем их контексте.

Ж. Деррида, отказывая деконструкции в статусе метода, связывал ее предназначение с операциями в семиотическом пространстве текста, главным образом с критическим анализом действенности знака, полагая при этом, что критика знака направлена на выявление его структуры, способов функционирования, отношений с другими знаками и системой языка (дискурса) в целом, а не с приемами денотации и фальсификации. Деконструировать знаки с этой точки зрения означает «обозначить условия, обстоятельства и границы их действенности, твердо указав на то, что и сами они принадлежат той машине, которую способны разладить (déconstituer), а тем самым — и на тот пробел, сквозь который просвечивает пока еще безымянный свет, мерцающий по ту сторону ограды (clôture)» (Ж. Деррида, 2000, с. 128). Будучи обращенной к процессу семиозиса, деконструкция приостанавливает автоматизм работы знака и его семиотических связей, производя их «отсрочивание и одновременно отстранение (differer)» (там же, с. 140), разрывая их ассоциирование и решая тем самым задачу «различАния (differAnce)» (там же, с. 140). РазличАние в свою очередь «отсрочивает-отодвигает (difference (differe)» (там же, с. 194) референциальную устремленность знака, помещая в фокус внимания не столько отношения означаемого и означающего, сколько перекличку знаков между собой.

В этом плане, подчеркнем это еще раз вместе с исследователем творчества Ж. Деррида Н. Автономовой, «деконструкция вовсе не будет разрушением, хотя она и требует подвешивания, приостановки действия, перечеркивания всех традиционных понятий» (Н. Автономова, 2000, с. 19). Сам Деррида, описывая деконструктивное семиотическое отношение, использует термин «палимпсест» (Ж. Деррида, 2000, с. 250). Вновь созданный текст в этом случае перечеркивает старый, однако это особое перечеркивание. Данная операция означает «перечеркивание без вымарывания…, когда старую запись можно расшифровать под новой» (Н. Автономова, 2000, с. 74). У Деррида перечеркивание «это не “чисто отрицательный знак”, это последняя возможность письма некоей эпохи. Вычеркнутое трансцендентальное

означаемое в его наличии стирается, оставаясь доступным прочтению, разрушается, выявляя само понятие знака» (Ж. Деррида, 2000а, с. 140).

Следует, однако, заметить, что деконструктивная стратегия может быть реализована как из «внешней» по отношению к деконструируемому предмету позиции, так и «изнутри». «Внешняя» в данном случае связана с навязыванием деконструируемому значению правил того эпистемологического порядка, который эту деконструкцию осуществляет. Социологическая деконструкция функций знака самим фактом своего осуществления контекстуализирует его по правилам социоанализа, помещая знак в дисциплинарное поле социологии. При этом мы, конечно, кое-что узнаем о знаковом устройстве, однако это знание неизбежно окрашено в цвета социологической проекции. Или, говоря другими словами, наше знание о предмете несет на себе следы социологической конструкции и в результате деконструкции мы получаем возможность больше узнать о самой этой конструкции, чем о деконструируемом предмете. Деконструкция же внутренне связана с заимствованием позиции той инстанции, от имени которой знак артикулирован. Иными словами, деконструкция осуществляется как «стратегия имманентной критики, встроенной в данный культурный код… и способствует дистанцированию “изнутри” анализируемого предмета» (T. Szkudlarek, 2008, s. 132).

В поиске условий построения аналитической позиции внутреннего типа мы опираемся на разработанное в гуманитарном познании положение А. Макинтайра, согласно которому действия индивидов внутри определенной практики определяются их солидарностью в понимании ценностей, которые эти практики утверждают как цель, подходящую «для членов этого конкретного вида. Цели, к которым движутся люди как члены этого вида, воспринимаются ими как благо, и их движение по направлению к различным благам или от них объясняется ссылкой на добродетели или же неудачей в обучении, а также формами практического разума, которые используются ими» (А. Макинтайр, 2000, с. 117). Иными словами, деконструкция «изнутри» сообразуется с прояснением направленности анализируемого опыта, сознанием того, что его устройство обусловлено спецификой реализуемой в социокультурной среде программы, с присущей ей внутренними связями и используемыми ею воображаемыми или символическими контекстами или в более широком плане — практикой.

Миссия деконструкции, как она видится нами в идеале, рассчитана на то, что операция с высказыванием «позволит вдохнуть новый дух в окостеневшую мысль, дереифицировать события, ставшие очевидными и объективными, а также оживить дискурс, функционирующие в нем мыслительные схемы, приобрести иной взгляд на то, что казалось хорошо знакомым/познанным» (A. Drabata, 2018, s. 299). Деконструирующая операция со знаком означает атаку на привычное понимание знака как «следа» значения, утверждающее его вторичность и репрезентативный статус. Предлагаемая Деррида операция «предполагает пересмотр, оборачивание традиционной структуры знака (означаемое/означающее), когда означаемое лишается здесь своей доминирующей позиции» (Е. Гурко, 2001, с. 118). Однако не только с

переворачиванием сложившейся связи означаемого и означающего сообразуется семиотическое преобразование в ходе деконструкции. Не менее важной для французского философа является преодоление в ходе деконструкции так называемой «метафизики присутствия человека в мире языка» (там же, с. 50). Речь идет, с нашей точки зрения, о дистанцировании субъекта от языка, отказе рассматривать язык как выражение внутренних человеческих состояний, обращении внимания на характер лингвистического функционирования, его правил и продуктивности в плане групповых и индивидуальных отношений.

Говоря об использовании знака, Е. Гурко указывает на специфическое знаковое обращение — употребление, избегающее прямой денотации. Речь идет о «différance в значении систематического отклонения, окольного пути» (там же, с. 106). При этом, поскольку говорится об интерзнаковом отношении, стратегия «différance» сообразуется с ускользанием от жесткой идентификации и переключением внимания пользователя на характер семиотической реализации.

Наш интерес к проблеме культурных различий побуждает нас обратить внимание на озабоченность Ж. Деррида доминированием в дискурсе программ, обеспечивающих социальное единство, побуждающих к тому, что «социальный идеал будет искаться в идеале слияния... коль скоро субъект... погружается в коллективное представление, в общий идеал... Это коллективность, которая говорит “мы”, которая, обратившись к умозрительному солнцу, к истине, ощущает другого рядом с собой, а не перед собой...» (Ж. Деррида, 2000, с. 114). С ограничением указанного доминирования связана важнейшая функция деконструкции в отношении другого и самого себя, которые, в свою очередь, функционируют как знаки. В социальном плане, по мнению Деррида, «исходное отношение с другим должно описываться отнюдь не предлогом mit» (там же). А это означает в свою очередь необходимость тормозящего действия, подразумевающее умение «либо запаздывать и отклоняться от удовлетворения “потребности” или “желания”, либо отличить от себя» (там же, с. 390).

Аналитики творчества Ж. Деррида выявляют в его работах ряд приемов, которыми пользовался сам ученый и которые конкретизируют работу деконструктивного опыта. Гештальттерапевт Г. Уиллер, в частности, к «открытиям» Деррида относит коммуникативную технику демонтажа разговора — расшатывание. Реализуя ее, Деррида стремится придать позиции читателя неустойчивость, неопределенность положения, сдвинуть ее с «мертвой точки», раскачать (Г. Уиллер, 2005, с. 11). Расшатывающее действие, вторит Уиллеру польский философ Д. Лажевска, на полюсе учащегося (в идеале) имеет своим результатом «уверенность в том, что ничего нельзя утверждать с полной уверенностью» (D. Łażewska, 2015, s. 168).

В плане представленного в работе исследования особенность использования приемов деконструкции заключается, прежде всего, в том, что они, будучи областью обучения участников академического взаимодействия, нуждаются, во-первых, в специальной интерпретации в языке учебной коммуникации, а во-вторых, в их обращенности на деконструкцию опыта самих учащихся. Этот способ обращения с

деконструкцией предполагает специфическое ее выражение, именуемое в литературе «деконструктивным обучением». Данная дидактическая форма сообразуется с «“эпистемологической трансформацией” — изменением отношения учащегося к знанию. Речь идет о формировании у него установки на то, что знание “произведено”, что оно не равнозначно истине: знание является чьим-то текстом, созданным в особых обстоятельствах, несущим в себе в некоторой степени познавательную перспективу, зависимую от условий ее конструирования… Обучение должно стимулировать учащегося к деконструкции а) циркулирующих в коммуникации значений и б) критической трансформации своих знаний, в) деконструкции учебного процесса... Целью третьей фазы выступает недопущение ограничения критической установки…; речь идет о том, чтобы результаты деконструкции не были абсолютизированы в качестве “новой истины”, заменяющей “истину старую”... Эта критически-эпистемологическая установка в отношении знания как процесса, включенного в конкретные социальные ситуации, становится не только источником деконструктивного обучения, но и его результатом» (T. Szkudlarek, 2009a, s. 131–132).

Разработка и апробация деконструктивных приемов, предназначенных к использованию в образовании, составляет важнейшую технологическую задачу настоящего исследования. В ее решении мы выступаем последователями польского эпистемолога Т. Шкудлярека, который обнаружил у Деррида важный деконструктивный прием — создание «дуальных оппозиций», позволяющих обнаружить «неразличенности», присутствующие в тексте (T. Szkudlarek, 2009, s. 135). Речь идет о создании «“противотекстов”, текстов с альтернативной структурой значений, взрывающих метафизическое видение мира и утверждающего инность» (там же, s. 138). Противотекст, замечает другой польский исследователь — З. Мелосик, — не является «метатекстом», поскольку деконструктивное мышление не может реализоваться над текстом, он вплетается в значения первичного текста, расширяя и перемещая его, создавая интертекстуальное отношение, позволяющее обнаружить “семантическое насилие”» (Z. Melosik, T. Szkudlarek, 2009, s. 40–41).

Применение противотекстов ведет не к обретению «позитивного знания», а к помещению в область осознания «текстуальной компетенции», связанной «с пониманием культурных сообщений, текстов культуры, механизмов их производства и распределения» (T. Szkudlarek, 2009, s. 138). Развитие идеи «дуальных оппозиций», как нам представляется, может идти в направлении создания семиотического конфликта, в том числе, и путем сталкивания знака и образа, описания и изображения. Конструирование семиотического конфликта в обучении будет выступать концептуальным ядром экспериментального обучения, представленного в заключительных разделах.

Ретроспектива исследований образовательного знания

В постановке проблемы образовательного знания мы выступаем последователями ряда зарубежных и отечественных разработок, один обзор которых мог бы

стать содержанием отдельной книги[6]. Вопрос о нем выступает предметом не только полемики гуманитарных ученых, но и часто обнаруживается в политических дискуссиях, подчеркивая тем самым его социальную и культурную значимость. В лапидарном выражении он часто звучит как требование определения того, *чему* и *как* учить вступающие в жизнь молодые поколения. К сожалению, это простое по форме выражения требование не имеет такого же простого ответа, и любая попытка отклика на него оказывается связанной не только с необходимостью экспликации множества идеологических и теоретических предпосылок, но и самое главное — с обоснованием самоопределения отвечающего. В значительной степени эта работа и выступает такого рода авторской попыткой, осуществляемой в данном изложении.

В нем мы затронем несколько трактовок образовательного знания, нисколько не претендуя на полноту и глубину отражения тех изысканий, которые наличествуют прежде всего в белорусской гуманитарной культуре. С одной стороны, это связано с нашим неприятием энциклопедической стратегии научного поиска, неминуемо и объективно редуцируемой к частным усмотрениям и невольной избирательности, принуждающей исследователя довольствоваться в своих обзорах малым. С другой, целью наших аналитических штудий выступает не столько стремление реконструировать точки зрения наших оппонентов и союзников, сколько с помощью их суждений огранить свой взгляд на предмет, попутно ставя разного рода вопросы и высказывая догадки. Для нас позиции коллег выступали прежде всего в эвристической функции и это во многом определило круг отобранных в этом изложении работ. При этом, поскольку задача экспериментально-теоретического исследования в целом состоит в определении и обосновании программы образовательных исследований и практик, автор проявлял чувствительность к тем гуманитарным постановкам, которые и сегодня имплицитно или эксплицитно влияют на использование знания в учебно-воспитательных отношениях Беларуси и сопредельных стран.

Среди этих работ мы обратили внимание главным образом на представителей немецкой классической философии — И. Канта и Г. В. Ф. Гегеля, научные позиции которых в значительной степени определяют те эпистемологические установки, которые организуют педагогический порядок отечественного образовательного дискурса и соответствующие отсылы будут сделаны в последующем изложении. Речь идет в первом случае об образовательной стратегии, выводящей учебную активность из субъективных предпосылок учащегося, а во втором — о теоретико-практической диспозиии, в основе которой лежит децентрация субъекта образования и связанная с этой дидактической практикой идеология трансцендентальной научной истины. Анализу прототипов современных версий образовательного знания будет посвящена отдельная глава нашей работы.

Что касается собственно отечественных исследований проблем образовательного знания, то наш поиск обнаруживает несколько решений, предложенных

---

[6] В белорусской гуманитарной традиции общий анализ контекстов образовательного знания проделан в одном из разделов философского исследования Т. Н. Буйко «Философия образования: традиция и дисциплинарный статус» (Т. Н. Буйко, 2002, с. 16–19).

белорусскими учеными. В этом ряду необходимо хотя бы кратко указать на исследования философа М. А. Гусаковского, который не только изучил, что говорится, историю вопроса, но и предложил восточно-европейскому научному сообществу оригинальную модель образовательного знания. Ее обсуждение ученый начинает с указания на тот ситуационный контекст, в котором тема образовательного знания приобретает сегодня актуальность. По мнению М. А. Гусаковского, образование стоит перед лицом двух фундаментальных вызовов: «С одной стороны, это вызов, обращенный к личности, человеку, его способности к самоопределению и его коммуникативным возможностям. С другой — вызов, обращенный к его компетентности и профессиональной ответственности; вызов, ссылающийся на то, что знания сегодня — это целая индустрия, которую невозможно игнорировать (информатика, компьютерные технологии, когнитивная инженерия и т. п.)» (М. А. Гусаковский, 2004, с. 66). В такой постановке, как следует из этого определения ситуации, образование позиционируется как рецептивная структура, адаптирующаяся к ситуационным изменениям. Автор модели определяет свой подход как экзистенциально-феноменологический (культурологический) (М. А. Гусаковский, 2001, с. 10), помещая тем самым свой исследовательский аппарат во внеобразовательное социокультурное пространство. Образование, согласно этой логике, реагирует на культурный запрос, действуя по известной в методологии гуманитарного знания схеме «вызов-ответ», предложенной в свое время британским историком А. Тойнби[7]. Приемлемое решение есть ответ на вызов. В то же время исследователь допускает возможность влияния образования на артикуляцию вызова и культурное положение в целом. Последнее допущение используется и нами в настоящем исследовании.

Обращение Гусаковского к категориальной паре «вызов/ответ» можно рассматривать как принципиальное решение вопроса о предназначении образовательного знания. Оно заключается в том, что образования вообще нет и быть не может. Образование выстраивается каждым сообществом в своей ситуации, реагируя на свои актуальные вопросы. Однако насколько вызовы личности и профессионализму специфичны для восточно-европейского региона и, в частности, для Беларуси или она должна следовать, например, Болонским декларациям, утверждающим приоритет общего порядка? Даже, если соглашаться с автором в том, что вызовы личности и профессионализма актуальны для состояния образования нашей страны, все же остается открытым вопрос об особенностях их артикуляции в нашем регионе, не говоря уже о том, что и ответ образования на них нуждается в конкретизации.

Развивая тему той образовательной задачи, которую предстоит решать белорусскому образованию, М. А. Гусаковский пытается в ее определении соединить две перспективы: феноменологическую и лингвистическую. Их соединенность, по мнению ученого, позволяет решить задачу обучения студентов упорядочиванию

[7] Развивая тезис об исторической относительности, Тойнби отказался от схемы прогресса, обычно используемой для описания исторических ситуаций, и обратился к неиерархической экспозиции исторического порядка, лишенной векторности и евроцентричности. Согласно Тойнби, каждое сообщество сталкивается с серией задач «которые оно решает наиболее приемлемым для себя образом. Каждая проблема — это вызов истории» (А. Тойнби, 2010, с. 26).

информации, «не сводимую к познанию, как структуру по овладению подобной деятельностью» (М. А. Гусаковский, 2001, с. 66). Феноменологический интерес ученого указывает на связанность его позиции с «философией сознания». Иными словами, приверженность к трактовке процесса организации знания в терминах индивидуальной ментальной активности учащегося. В этом типе интеллектуальной деятельности учащийся вступает во взаимодействие со знаком, будучи ориентированным «на постоянное изменение значения знака, а также на множество типов и способов репрезентации» (там же, с. 79). Между тем, в этом семиотическом отношении отсутствует образовательная спецификация, поскольку отмеченный ученым характер упорядочения информации может быть атрибутирован любой форме человеческой активности, независимо от области применения. Значит ли это, что ученый ставит знак равенства между культурой и образованием или допускает высокую степень их связанности?

В эпистемологическом проекте М. А. Гусаковского присутствует критическая оценка концепции знаков-симулякров, как разрывающий референциальную связь означающих и означаемых, что оценивается им негативно (там же). Именно тех семиотических организованностей, которые игнорируют референциальную связь с миром, становясь самореферентными[8]. Этот вид симуляции выставляет себя как истина, скрывающая, что ее нет. В образовании, полагает Бодрийяр, симптомами симулякра выступают: дипломы, потерявшие свою эквивалентность и самодостаточно отсылающие к самим себе, внутренне опустошенные экзамены, часто предстающие как «сговор, между теми, кто учит, и теми, кого обучают» (Ж. Бодрийяр, 2013, с. 204); «педагогический инцест», которым участники образовательных отношений стремятся подменить утраченный обмен научной деятельностью и знаниями (там же). В результате, пишет французский философ, образование становится «местом безнадежной инициации, приобщения к пустой форме ценности, и тот, кто находится в нем на протяжении нескольких лет, знаком с этим странным процессом, с настоящей безнадежностью “нетруда” и “незнания”» (там же, с. 204).

Симулятивный характер образования и семиогенеза в нем представляются нам важнейшей характеристикой ситуации, сложившейся в настоящее время в обучении, и исключение этих обстоятельств из предмета исследования и образовательной практики чревато, с одной стороны, избыточным интеллектуализмом, с другой, «слепым пятном» в оптическом устройстве научного аппарата, не позволяющим замечать утрату образованием смыслообразующих оснований и их подмену организационными формами, например, бюрократическими, эскалация которых одним из своих источников имеет кризис смысла обучения и воспитания (А. А. Полонников, 2020, с. 67).

В этой связи предложенная М. А. Гусаковским схема образовательного семиозиса, состоящая из трех типов приписываемых образованию репрезентативных отношений: когнитивной репрезентации (анализ использования понятий),

[8] Симулякр «не имеет отношения к какой бы то ни было реальности, являясь своим собственным симулякром в чистом виде» (Ж. Бодрийяр, 2013, с. 204).

прагматической репрезентации (анализ схем деятельности) и коммуникативной репрезентации (анализ функции знаков) (М. А. Гусаковский, 2004, с. 80), могла бы быть дополненной за счет включения в анализ выделенных отношений возможности обнаружения в них содержательной пустоты или деривации значений. Так, например, внимание студента к сообщению преподавателя значительно чаще может знаменовать собой имитацию внимания, чем интерес к предмету изучения.

Соглашаясь во многом с наблюдениями автора, мы все же намерены сформулировать в связи с его предложениями несколько вопросов, которые, возможно, уточнят и наше собственное самоопределение. Первый из них касается той исследовательской позиции, которую автор определяет как культурологическую или феноменологическую. Речь идет, разумеется, не о недоверии к авторской самоидентификации, а о ее образовательных следствиях. Как было замечено нами ранее, М. А. Гусаковский описывает ситуацию в образовании из внешней экспертной позиции и адресует ему, пользуясь словами П. Фейерабенда, «вопросы наблюдателя». Между тем, как в случае с Тойнби, вызов и ответ определяются историческими сообществами как раз из позиции участника. Она, в свою очередь, даже тогда, когда принимает в расчёт предложенные М. А. Гусаковским типы репрезентаций, оказывается перед необходимостью сделать целый ряд уточнений. Так, например, нуждается в прояснении как способ использования тех или иных репрезентативных форм (что как участник я должен делать в отношении понятий или межзнаковых отношений? почему из знаковых отношений исключены образные репрезентации и связи с непонятийными символами?), равно как и то, из какой позиции студент осуществляет рецепцию тех или иных значений, поскольку у него нет ни культурологической, ни феноменологической оптики. Или, поскольку в анализируемом тексте речь идет о культуропорождающем образовании, то как оно должно быть устроено, чтобы вместо устойчивого воспроизводства господствующих в нем режимов сверхопределённости его педагогическая конституция знания приобретала открытый и продуктивный характер?

Еще более сложные вопросы возникают в случае провозглашения многозначности типов и способов репрезентации. Не оказываются ли тогда участники образовательного взаимодействия перед перспективой интеллектуалистской «символической возгонки», обусловленной n-мерностью процессов означивания и интерпретации? Да и на каком основании участники учебного взаимодействия могут осуществить свои выборы, если образование может реализовываться и по схематизмам искусства, и по логике науки, а это разные устройства? А это значит, что их режимы не только качественно отличны, но и разнонаправлены. Как заметила С. Сонтаг, «литературно-художественная культура стремится к внутреннему усвоению, поглощению, иначе говоря, самосовершенствованию, научная — к накоплению и внешнему освоению сложных инструментов для решения задач, особых технологий оттачивания мастерства» (С. Сонтаг, 2014, с. 271). Наше исследование предполагает реактивацию поставленных здесь вопросов, но их формулировку мы намерены осуществлять не из позиции эксперта, а участника образовательных отношений.

Исходной предпосылкой размышления М. А. Гусаковского об образовательном знании является тезис об информационной неупорядоченности, в которой обнаруживает себя человек: «В потоке опыта человеческий ум находит себя перед хаосом данного. В целях приспособления и контроля ситуации мышление пытается уловить в этом хаосе некий род стабильного порядка, посредством которого узнаваемые элементы могут на время стать знаками возможного будущего порядка. Эти схемы искомых и находимых различий и связей могут выражаться в самых разных формах: от метафор и схем деятельности до понятий и концептов» (М. А. Гусаковский, 2002, с. 8). С точки зрения эксперта-культуролога такая дескрипция ситуации вполне оправдана и генез знания как преодоление неопределенности условий бытия может выступать в статусе «на самом деле». Однако, когда мы оказываемся в позиции участника образовательных отношений, то обнаруживаем, как уже отмечалось выше, их жесткую упорядоченность. Образование для его участника формально устойчиво, прозрачно в своих перспективных отношениях, обусловленных не столько нормативно-методически, сколько ритуальным образом. Позиция участника формулирует перед ним новую задачу, связанную с разупорядочиванием образовательных форм, в которых участник себя обнаруживает, причем прежде всего тех структурных отношений, которые организуют его самого. Это значит, что мы стоим перед необходимостью пересмотреть исходный постулат концепции образовательного знания, предложенной М. А. Гусаковским. Аксиоматика, которой мы будем придерживаться, может быть выражена иначе: знание в образовании являет собой не хаос, а порядок, а его упорядочиванию должно предшествовать разупорядочивание (деконструкция).

Среди попыток тематизации проблемы образовательного знания заметное место занимают работы белорусского историка и эпистемолога Н. И. Миницкого. Предложенная им форма знания определяется в терминах междисциплинарности и синтеза. Он полагает, что «в разных областях гуманитарных знаний есть теоретико-методологические предпосылки, позволяющие разработать практико-ориентированную концепцию. Функция образовательного знания определеяется им как объединение разных гуманитарных дисциплин и конструирование интегративных моделей (Н. І. Мініцкі, 2006, с. 29). При этом Н. И. Миницкий фиксирует неоднородность эпистемологических образований, так как выражающие их «структуры и процессы связаны с формой представления знаний, которые передаются с помощью вербально-логических (понятийных) или знаковых (визуальных) систем» (там же, с. 27). Однако в разнокачественности их морфологии автор анализируемого текста проблемы не обнаруживает, полагая, например, вербальные и визуальные формы образовательного знания равнозначными и сопоставимыми. Между тем, поскольку речь идет об эпистемологической интеграции, то возникает вполне логичный вопрос об условиях знаниевого синтеза. Что выступает основанием интеграции форм эпистемологического мноообразия? Нет ли проблемы в переходе от знаковых форм выражения к образным и наоборот? Но и здесь ученый больших трудностей не предвидит, так как заботу об интеграции

знания он адресует философии, приписывая ей очевидно метанарративный статус (там же, с. 27). К сожалению, адрес этой философии Н. И. Миницкий не указывает и, возможно, не из-за забывчивости.

Этим же автором делается попытка определения образовательного знания, диктуемого современными условиями. Он пишет: «Понятия универсальности, фундаментальности и целостности составляют качественные характеристики новой образовательной парадигмы, ориентированной не на знания, умения и навыки, а на компетентность, инициативу, творчество и культуру личности. В этом, по нашему представлению, одно из основных отличий образовательного знания от учебного» (Н. И. Миницкий, А. В. Солодилова). Именно учебное знание, по его мнению, и образовательное различаются по содержанию, уровню и масштабу. Если учебное знание носит частный и конкретно-дидактический характер (знания, умения и навыки), то образовательное знание сообразуется со всеобщностью, креативностью и личностной направленностью. К сожалению, представленное автором различение носит исключительно формальный характер и лишь создает видимость ответа. Ничто не мешает трактовать культуру личности в терминах знаний, умений и навыков, как, впрочем, и компетентность.

Из отмеченного следует, что образовательное знание используется Н. И. Миницким не только средство иерархизации эпистемологического порядка образования, но и как условие иерархизации и образовательной унификации индивидов, участвующих в учебном взаимодействиии. Это обусловлено тем, что внешне заданная иерархия в ходе обучения становится внутренним свойством, структурированным в данном случае формальным образом.

Исходя из этих наблюдений, мы можем предположить, что термин «образовательное знание» используется Н. И. Миницким как эквивалент фундаментальности и универсальности, который, по его мнению, может и должен быть положен в основание современного профессионализма. И, хотя в анализируемом тексте автор отмечает не сводимость образовательного знания к учебному, более тщательной разработки этой темы в работах Н. И. Миницкого нам обнаружить не удалось. В то же время в одном из маргинальных фрагментов анализируемого текста мы обратили внимание на подчеркнутую исследователем черту образовательного знания — его трансформационный характер. Речь идет о специфическом функционировании этого знания, связанном с преобразованием логической формы научного знания в его деятельностную форму (Н. И. Миницкий, А. В. Солодилова). В этом утверждении мы видим определенный различительный потенциал, важное измерение, которое может оказаться конструктивным и для нашего проекта.

Исследование проблемы образовательного знания нашло отражение и в научном творчестве белорусского философа Н. С. Семенова. Анализируя эпистемологическую концепцию одного из крупнейших представителей постаналитической философии США. Д. Дэвидсона, Н. С. Семенов задерживает свое внимание в его учении на четырех разных видах знания: знании другого лица, знании общего для нас с другим лицом мира, или знании об объектах пространственно-временного

континуума и, наконец, знании того, что происходит в нас самих (Н. С. Семенов, 2002, с. 24). Именно этот третий вид знания сообразуется с образовательным знанием. Однако, замечает Н. С. Семенов, четвертый тип знания — самоотношение — не выводим из самоуглубления или самопознания. Для его построения необходим диалог с иным, в «котором и посредством которого, только и возможно выяснить то, что именно мы не знаем, а тем самым определить и возможности переформулировки собственных проблем. Без сравнения с иным мы не до конца понимаем и свою собственную традицию» (там же, с. 25). Тем самым трактовка знания Семеновым «размыкается», включает в свое содержание в качестве необходимого момента диалог, что в свою очередь сталкивается с определенным парадоксом: образование функционирует как механизм присвоения (мира, другого, самого себя), в то время как императив преобразующего диалога требует обратного — неприсвоение другого, остранение его в инаковом качестве, что, собственно, и выступает возможностью самообнаружения. Этот момент концепции образовательного знания Н. С. Семенова требует определенной доработки. Однако в ней важно то, что предложенная им концепция помещает образовательное знание в интерсубъективное пространство, преодолевая тем самым менталистские трактовки и центрированность на сознании субъекта в целом.

Осознавая указанную парадоксальность образования, Н. С. Семенов приходит к выводу о необходимости изменения его формы в том случае, когда образование нацеливается на работу со знанием учащегося о самом себе как приоритетной задаче. Он пишет: «В результате мы приходим к “риторизации всего образования” (риторика здесь понимается как своего рода “педагого-прагматический аспект” семиотики, изучающий “агональные речевые акты”). Речь здесь идет не о трансляции и последующей репродукции готового знания, а о становлении самого предметного знания в процессах коммуникации, диалога, дискуссии. Это, таким образом, уже не репродуктивная, а креативная модель обучения» (там же, с. 26–27). Изменение образовательной формы, полагает автор анализируемого текста, ведет к трансформации и привычной структуры знания. Она теряет устоявшуюся иерархичность, плановость перехода с одного однозначного уровня на другой, сообразуется с моментами неожиданности, спонтанности, воображения и творчества. Такую модель знания Н. С. Семенов описывает с помощью термина «сетевая». «Будучи лишена однозначных и неизменных связей, открывая доступ к свободным комбинациям, она способна продуцировать различные образовательные стратегии» (там же, с. 28).

Между тем, в концепции образовательного знания Н. С. Семенова содержится, как нам представляется, существенный социологический акцент. Он выражается в гипероценке социального взаимодействия в процессах образовательного семиозиса, что ведет его автора в сторону построения интерактивной версии семиогенеза. С нашей же точки зрения, в образовательных процессах индивид вступает в отношения не только с Другим, но и с разнообразными культурными предметами (посредниками), взаимодействие с которыми отлично своим устройством от механизмов и эффектов социальных интеракций. На этой проблеме образовательного

семиозиса мы остановимся в центральном разделе нашего изложения, в той его части, где будет определяться используемая нами модель образовательного знания. Ее концептуализацией и экспериментальной апробацией мы только продолжаем разговор, начатый нашими предшественниками и коллегами, полагая при этом, что это только его начало.

При разработке нашей модели мы, как это уже отмечалось выше, использовали некоторые положения из исследований белорусского философа образования Т. Н. Буйко. В частности, это касается утверждения о том, что само появление дисциплины философия образования обусловлено повышенным вниманием «к целостному человеку, [что породило] ...поиски адекватных способов представления гуманитарного знания» (Т. Н. Буйко, 2002, с. 3). Вопрос о целостности человека требует, с точки зрения задач, решаемых нашим исследованием, ряда уточнений. Он может быть поставлен, например, в контексте «психотерапии» или «религии» как забота об основаниях самоупорядочения индивида в ситуации кризиса метанарратива. В первом случае, как полагает российский психолог А. Г. Асмолов, само появление психотерапии обусловлено кризисом идентичности и социальным запросом на «снятие неопределенности» (А. Г. Асмолов, 1996, с. 11). Во втором важнейшей функцией религии как социокультурной практики является обеспечение целокупности человека. Как замечено в феноменологической социологии религии, последняя сберегает человека «перед лицом хаоса, наделяет значением человеческую реальность как таковую и придает биографии смысловое единство, легитимирует социальные и политические действия, обеспечивает интеграцию разных областей жизни» (P. Berger, 2005, s. 23). В перспективах психотерапии и религии, фрагментация человека является ключевой проблемой настоящего времени, требующей неотложного решения.

С развиваемой нами точки зрения вопрос о целостности в образовании может быть поставлен в контексте проблематизации ее конечности, формировании у субъекта нового опыта фрагментированного существования. Речь идет не о моделировании в обучении паталогической ситуации Святого Витовта, а о поиске средств и условий, в которых бы индивид приобретал опыт жизни в обстоятельствах перманентной неопределенности и способность к построению относительно кратковременных форм самоорганизации и их деконструкции. Последнее означает радикальный пересмотр образовательной политики субъекта и способов ее концептуализации. Обсуждению данной темы посвящен раздел, связанный с образовательной идеологией постмодернизма.

Еще одно положение философской концепции Т. Н. Буйко затрагивает отношение единичного и множественного в образовании. Предполагается, что «в культуре и социуме осуществляются два встречных процесса, из которых складывается образование — подъем индивида к всеобщему опыту и знанию, поскольку человек не бывает от природы тем, чем он должен быть (1) и субъективизация всеобщего опыта и знания в уникальных единичных формах Я и самосознания (2), постольку

понятия традиционной и нетрадиционной парадигм рассматриваются как отражение в педагогической практике этих двух аспектов образовательного процесса. Первая парадигма, обозначаемая как "традиционная", основана на приоритете всеобщего (всеобщих форм знания, всеобщих ценностей), вторая же, "нетрадиционная", — на приоритете единичного (личностного знания, нравственного развития личности)» (Т. Н. Буйко, 2002, с. 16).

Представленные таким образом педагогические парадигмы располагают образовательные практики в континууме социальное/индивидуальное. Такого рода категориальному решению в контексте образовательной политики, направленной на преодоление социальной унификации и гомогенизации, может быть придано положительное значение. Оно позволяет, в частности, уйти от этатистского диктата, противопоставив ему частный образовательный интерес семьи, локальных сообществ, ребенка. Нетрадиционная парадигма, по нашим наблюдениям, стала эпицентром дискурса альтернативного образования XX века (А. А. Полонников, 1996, с. 3–8).

Ставка в этой «игре» сторонниками нетрадиционной парадигмы делается на ресурсах центрированной на субъекте практики образования, которая в современных условиях требует критической артикуляции. Ее смысл может быть выражен следующим рядом вопросов: может ли индивид в современных условиях выступать хозяином своего внутреннего мира; каковы следствия образовательной субъективации, построенной на логике социального обособления, и, наконец, не является ли, как заметил Ю. Хабермас, центрированность на индивидуальном сознании в современных условиях «самотематизацией самопознающего субъекта [сторонники которой] все больше запутываются в овеществляющем самость сциентизме» (Ю. Хабермас, 2003, с. 305). На некоторые из этих вопросов мы попытаемся ответить в разделе, который посвящен проблеме конституции образовательного субъекта.

Таким образом позиция, которой мы будем придерживаться в ходе настоящего исследования, будет:

– последовательно осуществлять спецификацию образовательного знания, отграничивая его от иных эпистемологических устройств и подчиняя его трактовку особенностям решаемой педагогической задачи;

– учитывать влияние факторов цифровизации (визуализации) и прежде всего вторичной сенсуализации в процессах образовательного семиозиса;

– трактовать образовательный семиозис в терминах коммуникативного взаимодействия его участников, опосредованного знаковыми и символическими формами;

– определять характер действующего в образовании дискурса исходя из его связанности/различенности с программами унификации или дифференциации;

– рассматривать обнаруженные в исследовании факты и проблемы не как новую истину об образовании, а как эффект их отражения в «зеркале» текущего исследования;

– обращаться к образовательному знанию не с точки зрения анализа предметного содержания, а в перспективе его регулятивно-организационной функции.