

# ЯВЛЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СУБЪЕКТОВ

## РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ КАК ФОРМА КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

*А. А. Полонников*

Коллективное действие в образовании рассматривается в качестве социального и коммуникативного конструкта, анализ которого представляет собой актуальную задачу педагогических исследований. Предполагается, что коллективные действия в образовании реализуются в риторической форме. Изменение форм речевых действий трактуется как механизм развития образовательных отношений. Последние соотносятся с децентрацией способа высказывания участников обучения и возникновением временной организованности – дискурсивного субъекта. Дискурсивный субъект связан с риторической практикой, в основе которой лежит его отказ от приватизации высказываний, приобретение опыта критической дистанции по отношению к ним, а также обнаружение себя в качестве носителя культурных, социальных и образовательных значений. В статье представлен фрагмент учебного семинара, на котором учащиеся воспроизводят стереотипные способы работы с текстом, подлежащие преобразованию в ходе специально организованной учебной коммуникации. Ее условия связаны с изменением педагогических представлений о коллективном действии и образовании.

**Ключевые слова:** коллективное действие, дискурсивный субъект, текстуализация, контекстуализация, «выражающее» чтение, деконструктивное чтение, отношение со знаком.

Работа выполнена в рамках международного научного проекта БРФФИ-РГНФ № Г16Р – 016 «Медиация образовательных событий средствами современной визуальной культуры» (Белорусский государственный университет – Национальный исследовательский Томский государственный университет).

### **Введение**

Вопрос о коллективном действии в образовании мы будем рассматривать с точки зрения следующих конструкционистских предпосылок:

- реальности возникают, функционируют и изменяются с помощью языка в группах (языковых сообществах);

*Об авторе:  
Полонников Александр  
Андреевич*

*канд. психол. наук, доцент,  
заместитель начальника  
Центра проблем развития  
образования Белорусского  
государственного универ-  
ситета, Беларусь, Минск.*

*Адрес для переписки:  
Беларусь, 220007, г. Минск,  
ул. Московская, д. 15.*

*E-mail:  
alexpolonnikov@gmail.com*

*ББК 81.1  
УДК 801.7*

- генез (не)разделяемых значений реальности связан со способом их использования (риторикой);
- реальностей больше, чем одна.

В означенной перспективе вопрос о коллективном действии в образовании как о том, что оно представляет собой «на самом деле», оказывается неправомерным. Все зависит от контекста, и этот контекст есть практика образования. Любая редакция коллективного действия, претендующая на «универсальную истину», предстает как попытка дискурсивного доминирования социальных групп, проводящих посредством нее определенную образовательную политику. Политику в указанном залоге мы предлагаем трактовать не просто как выражение интересов той или иной идентичности или идентичностей, а как властное дискурсивное отношение, дефинирующее реальность и «устанавливающее сами эти идентичности в непрочной и всегда уязвимой области» [Муфф, 2004, с. 193]. В аналитическую оптику в этом случае помещаются не столько личности и их ассоциации, те или иные деятельностные подструктуры, сколько идеологические формы (в понимании Х. Уайта [Уайт, 2002, с. 42]), учреждающие посредством присвоенного дискурса связи индивидов с миром, другим, самим собой.

Фокусировка на идеологии акцентирует в дискурсивных отношениях образования прежде всего перформативный аспект. Неиндивидуальное использование языка, а именно так следует в этом тексте понимать категорию «дискурс», выдвигает на первый план анализа прагматику (речевые практики) участников образования, их конститутивы, регуляторы, процессуальные и интерактивные моменты, значимые не столько для транситуативных обстоятельств, например, профессионального будущего, сколько для прояснения условий настоящего. В реализуемом нами прагматическом усмотрении мы намерены также отказаться от однозначной герменевтической установки на «семантическое соответствие знака и референта» [Ман де, 1999, с. 13] и даже (в более радикальной лакановской постановке) освободиться «от иллюзии, будто означающее выполняет функцию репрезентации означаемого; ...будто означающее обязано оправдать свое существование ссылкой на какое бы то ни было значение» [Лакан, 1997, с. 58]. Иными словами, в исследовании коллективного действия мы будем отдавать предпочтение риторике перед лингвистикой, прагматике перед семантикой или синтагматикой, индексичным<sup>1</sup> значениям перед объективными.

Коллективное действие в этой связи будет проблематизировано нами с точки зрения его принадлежности к определенному образовательному дискурсу, актуальной политике образовательной субъективности, реализуемой «здесь и теперь».

---

<sup>1</sup> Индексичное значение, по терминологии этнометодолога Г. Гарфинкеля, зависит от обстоятельства использования высказывания и «связано с тем, кто говорит, а использование зависит от отношения говорящего к тому объекту, к которому относится слово» [Гарфинкель, 2007, с. 13].

### **«Выражающее» чтение**

На одном из семинарских занятий в Белорусском государственном педагогическом университете магистрантам, специализирующимся в области преподавания психологии, был предложен для прочтения и анализа найденный нами в интернете текст. В нем наличествовало большое количество ошибок и опечаток, игнорировалась грамматика и синтаксис, отсутствовала структурная упорядоченность. Предполагалось, что столкновение студентов с такого рода материалом (типичным для интернетовских форумов) позволит проявить работу образовательной идеологии, организующей диспозиции учащихся, их порядок чтения и интерпретации. Неупорядоченность ситуации или ее элементов должна была вызвать к жизни упорядочивающие действия участников обучения, сделать их наблюдаемыми. Представленный здесь фрагмент занятия – это первая часть серии семинаров, ориентированных на выявление медиативной функции текста в учебных ситуациях. На первом из них магистранты знакомились с текстом и анализировали его. На втором предметом коллективного изучения выступала стенограмма первого занятия, фиксирующая коммуникативное поведение его участников. И, наконец, на третьем исследовались образовательные конститутивы, обусловившие реализацию отношений магистрантов с текстом, партнером по взаимодействию, самим с собой.

При планировании данной серии мы опирались прежде всего на инструментально-семиотическую концепцию Л. С. Выготского, согласно которой знак выполняет две основные функции: воздействия на другого и управления собой [Выготский, 1984, с. 25], то есть знак – искусственное средство, орган-посредник между социумом и индивидом, между индивидом и его собственным внутренним миром. Однако это посредник особый, интегрированный в социальные и внутриличностные отношения, и его изменения соотносятся с модификацией интер- и интрасвязей. С этой точки зрения знак нельзя рассматривать как нечто внешнее, равно как и применять к нему привычную категориальную дихотомию «внешнее/внутреннее». Правильнее будет говорить о знаке как динамическом процессе означения, в котором реализуются трансформации и взаимопереходы знаковых форм, их объективация и субъективация. Одной из разновидностей объективации знака является речь. Объективное в этом случае следует трактовать не как независимое от субъекта положение, а как состояние «вещи» в коммуникации. Одновременно с этим текст рассматривается нами как знак, то есть коммуникативное произведение, возникающее в интерактивном пространстве межличностных отношений. Или, другими словами, и текст, и читатель не существуют до отношений чтения и (шире) до дискурсивных отношений образования, конституирующих «поле игры» его участников, текстуальную упорядоченность и читательскую позицию. «Поле игры» воплощено в коллективных действиях образовательных индивидов, «живет» в них.

Отметим, однако, что в своей знаково-символической концепции (по крайней мере, в ее деятельностной редакции) Л. С. Выготский не озабочен такой важнейшей ориентационной функцией знака, как именование. Для него, как для социогенетика, такого рода активность была

избыточна. Ведь, существуя в объективированных и структурно определенных культурных формах, знак уже имеет имя. Вся семиотическая проблема заключается в его корректной трансмиссии от взрослого к ребенку, переходе от интерпсихического состояния к интрапсихическому. Другое дело ситуация культурной неупорядоченности. Здесь акт именованья оказывается чрезвычайно значимым. Называя и описывая предметы мира, индивид не только дефинирует его для себя и других, но и вступает с миром в отношения, имеющие самые серьезные практические следствия (на это указывает известная теорема Томаса [Томас, 2009, с. 63]). К тому же, как заметил Р. Барт, «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен» [Барт, 1994, с. 486]. При этом надо иметь в виду, что акт именованья не является сугубо индивидуальным произведением, но социальным (использующим язык) и, как будет показано далее, коммуникативным (связанным с текущей интеракцией).

Рассмотрим последнее на материале фрагмента стенограммы<sup>2</sup> семинара, состоявшегося 20.09.2016 в магистратуре Института психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (архив автора).

#### Экспозиция

*{Формулирование учебного задания педагогом}*

*... мы подготовили сегодня для вас небольшой текст<sup>3</sup> ... который вам предлагается прочесть... потом мы его будем анализировать... (Через 10 минут) ... кто хотел бы начать...*

*{Фрагменты обсуждения интернет-текста магистрантами}*

*Участник 1: ... давайте я попробую... вообще когда я изначально читал сложилось такое впечатление... что это пишет подросток лет 15-16 ... причем с ошибками ... и пытается проанализировать фильм с точки зрения не знаю философии ... возможно для него характерна такая черта как метафизическая интоксикация ... то есть ... когда люди очень часто задумываются над смыслами и прочее ... здесь очень четко это прослеживается а вторая часть после абзаца ... у меня сложилось впечатление ... что это пишут несколько ... два разных человека ... такое шизофреническое немного описание ... сначала он пишет про сам фильм ... потом он уже начинает про своих друзей ... то есть такое... либо это в нездоровом состоянии находится человек ... либо в алкогольном опьянении ... обычный нормальный развивающийся подросток вряд ли так напишет ... ну вот сумбурно может ...*

*Участник 2: ... я просто слушала все что говорят ребята ... ну у меня есть свои представления ... просто я выстраивала гипотезу ... как мне показалось в общем ... что действительно что человек который просмотрел фильм писал отзыв о фильме ... действительно был впечатлен и очень много было таких слов как «непонятно» ... наверно (3) вот в этом стиле что он не до конца не совсем понимает свои эмоции ... которые у него появились после просмотра фильма ... также я могу предложить ... что это человек примерно нашего возраста ... возможно старше потому что сейчас современных подростков невозможно удивить фильмом матрица...*

<sup>2</sup> Знаки транскрипции (стенограмма максимально приближена к устной речи):

... – пауза 1-2 сек.; (5) – пауза 5 сек.; – \_\_\_ акцентировка словосочетаний в высказывании.

<sup>3</sup> Объем текста 1 страница (А.П.).

<sup>4</sup> Орфография и синтаксис анализируемого текста сохранены.

Участник 3: ... ближе к концу мне даже показалось ... что это ... сначала думала что это да подросток пишет ... потом я думала что это человек с какими-то психическими отклонениями и явно этот фильм очень сильно на него повлиял ... потом в конце мне даже показалось ... что это какой-то робот пишет ... особенно после «странно но моя память – ухудшилась. Забыл слово РАЗУМ. Беда. Энергия заканчивается. Стабильное сосотяние подходит все ближе»<sup>4</sup> ...

Участник 1: Но это скорее говорит о патологии ... не сложном психозе ... но это ... есть такое ощущение ... что-то такое шизотипическое какое-то расстройство наблюдается ... это просто догадки ... как бы сходится по критериям ... допустим «люди непонятны и аскетичны» ... то есть ... опять же возможно ... мизантропия ... это называется ... когда не понимают людей ... про транс ... «Не с кем поделиться – половина моих друзей просто бояться что-то менять, остальные просто живут по течению времени» ... как будто он просто не понимает людей ... это первый критерий ... а во-вторых ... то что как будто два разных человека ... вот первую часть он написал ... а вторую ... начинает себя наблюдать ... и поэтому у меня такое впечатление сложилось ...

Педагог: А почему вы читаете правильно ... когда читаете вслух ... нормализуете...

Участник 1: Грамматически более правильно ... корректно ... красиво ... глупо цитировать...

#### *Реконструкция и анализ обсуждения*

В дискуссии по предложенному магистрантам тексту мы фиксируем следующие коллективные действия участников семинара:

**Онтологизация.** Текст устанавливается в репрезентативном статусе, как выражающий психологическое состояния его автора («метафизическая интоксикация», «в нездоровом состоянии находится человек», «действительно был впечатлен и очень много было таких слов как “непонятно”», «это человек с какими-то психическими отклонениями», «такое шизотипическое какое-то расстройство наблюдается»).

**Персонализация.** Текст берется как авторское произведение («это пишет подросток лет 15-16», «это человек примерно нашего возраста», «как будто два разных человека»).

**Патологизация.** Текст определяется как «больной», «ошибочный», «неправильный» («в алкогольном опьянении», «какой-то робот пишет», при цитировании участники подчеркивают опечатки и ошибки).

**Нормализация.** Цитирование участника 1: «Не с кем поделиться – половина моих друзей просто бояться что-то менять, остальные просто живут по течению времени». В оригинале: «Нескчем поделиться – половина моих друзей просто бояться чтото менять, остальная просто живут по течению времени».

**Обесценивание.** Студенты не анализируют сообщение текста, работу с контентом подменяют обобщенной оценкой материала, блокирующей содержательный анализ.

<sup>4</sup> На необходимость принципиального различения символических форм как разнокачественных реальностей указывал один из основателей феноменологической социологии А. Шюц: «Рыцарь на гравюре Дюрера лишь с точки зрения реальности внешнего мира является изобразительной презентацией в модификации нейтральности. В мире искусства – в данном случае, художественного воображения – рыцарь, смерть и дьявол “реально” существуют как сущности царства художественной фантазии. Пока длится театральное представление, Гамлет для нас реально является Гамлетом, а не Лоренсом Оливье, “играющим роль” или “представляющим” Гамлета» [Шюц, 2004, с. 510].

*Ассимиляция.* Реальность, которой принадлежат студенты, реализуется как базовая, в систему значений которой помещается анализируемый материал. Обращение к тексту в качестве элемента иного символического мира не допускается<sup>5</sup>.

Таким образом, наш анализ позволяет выделить 6 типов коммуникативных действий: онтологизацию, персонализацию, патологизацию, нормализацию, обесценивание, ассимиляцию, в ходе которых предложенный магистрантам текст приобретает некоторую форму, производную от психофизического состояния его автора, а также определяет позицию магистрантов как читателей.

Заметим в этой связи, что приписанные тексту характеристики не являются его сущностными атрибутами, а связаны с переносом на данный материал конститутивов текста и чтения, свойственных типичным для образования высказываниям. Кажущаяся «очевидность» структурной интерпретации событий является следствием приверженности привычным схемам интерпретации» [Rancew-Sikora, 2007, s. 23]. Мы говорим о том режиме чтения, который соотнобразует с установлением внетекстуального референциального отношения [Ман де, 1999, с. 19]. Именно в этой перспективе предложенный для анализа текст выглядит дефицитарным.

В нашем изложении из трех следствий такого полагания, а именно: устанавливаемых на занятии отношений со знаком, другим и самим собой, мы остановимся более обстоятельно на первом. Заметим в этой связи, что определяющие чтение и анализ речевые действия участников семинара реализуются во взаимодополнительном и однонаправленном режиме. Здесь важно подчеркнуть, что никакой предварительной договоренности между участниками обсуждения не было. Речь идет о практическом согласовании – координации, в ходе которой путем состыковки и взаимного подражания устанавливается подходящий (удобный) коммуникативный режим. Особое значение, как отметил один из создателей русскоязычной версии дискурс-анализа М. Л. Макаров, в этом случае имеют стартовые высказывания, играющие роль «инициативного предписывающего хода» и открывающие собой обменные процессы в коммуникации [Макаров, 2003, с. 218-219].

Такого рода взаимодействие, с нашей точки зрения, следует рассматривать как свидетельство возникновения на занятии коллективного субъекта, посредством которого коллективное действие скорее «выполняется, а не производится» [Жюльен, 1999, с. 7]. Ведь производство по своей сути телеологично. Коллективный же субъект, функционирующий на семинаре, действует не целерационально, а адаптивно. Он функционирует, прежде всего, как фигура поведения и только потом как когнитивная тождественность. Поэтому и социальная форма такого рода может быть названа «поведенческой социальной идентичностью». На принципиальную возможность существования такого феномена указала в своих исследованиях английский социолог Л. Чулиараки, которая изучала воздействие на зрителей телевизионных программ. Согласно ее данным, телезрелище вводит зрителя в широкий круг сообщества иных зрителей, приобщенных, как и он, к экрану. Во многих случаях содержательной идентификации с демонстрируемым материалом может

и не быть, зато социальная позиция – «индивид у экрана» – реализуется в качестве разделяемой условной группой зрителей практической формы [Chouliaraki, 2008, s. 311]. Общность зрителей образуется не тематически, через контент сообщения, а топологически – посредством сообразного позиционирования.

В этой связи продуктивным представляется различие в коллективном действии двух форм: «общего действия» и «совместного действия», предложенное английским социальным психологом Р. Харре. Аплодисменты на концерте зрителей принадлежат области общего действия. Общее действие не предполагает целерациональной кооперации ее членов, в то время как при переноске пианино (совместное действие) каждый из его участников «выполняет особую субзадачу, внося свой незаменимый вклад в структурированный процесс достижения такой суперцели» [Харре, 2004, с. 388]. В перспективе этого различия групповое действие участников, зафиксированное фрагментами нашего семинара, выступает, скорее, как общее действие. Коллективность здесь возникает как эффект конформной агрегации, хотя ретроспективный анализ способен атрибутировать данному академическому сообществу те или иные цели. Иными словами, коллективное действие здесь результативно (групповая идентификация), хоть и не целеопределенно.

Групповая идентичность анализируемого семинара устанавливает специфическое функционирование знака (текста). Он выступает, о чем уже было сказано выше, как «след», выражение внутреннего состояния индивида, в данном случае автора анализируемого текста. Реализация такого рода знакового отношения, по нашему мнению, сообразуется с повседневной стратегией субъективации любого действия, а также реализацией циркулирующего в обучении требования интернализации дискурса. «Выражающе» ориентированный читатель вынужден обращаться к внетекстовой реальности, «собирать идентичность автора» или сокрушаться, обнаруживая в ней тектонические разрывы и противоречия<sup>6</sup>. Что, собственно, и проявилось в семинаре в утверждениях участника 1:

*...как будто два разных человека ... вот первую часть он написал ... а вторую ... начинает себя наблюдать ... и поэтому у меня такое впечатление сложилось...*

«Выражающее» использование знака (текста) не является «достижением» анализируемого занятия, а представляет собой результат действия более общей дискурсивной тенденции, ориентированной на индивидуализацию действия. Индивидуализация реализуется, как это не покажется парадоксальным, в процессе коллективных актов, опосредованных обращением с текстом. Обратим в этой связи внимание на формулирование задания преподавателем:

*... мы подготовили сегодня для вас небольшой текст ... который вам предлагается прочесть... потом мы его будем анализировать...*

<sup>6</sup> «Изучение творчества поэта как непосредственной медитации его души или как проявления его индивидуального, замкнутого в себе «языкового сознания» приводит к разрушению самого понятия индивидуальности как устойчивого единства. Наталкиваясь на многообразие и изменчивость или противоречивость стилей в пределах индивидуального творчества, исследователи принуждены чуть ли не всех писателей квалифицировать как натуры «двойственные» [Парамонов, 2017].

Как это несложно заметить, и побуждение магистрантов к чтению, и указания на последующий анализ отсылают участников семинара к «внутренней» индивидуальной работе (каждый читает про себя, обобщает смысл прочитанного, выражает его в индивидуальном суждении). Кроме того, текст используется педагогом как знаковая упорядоченность, независимая от читательского отношения к ней. В ходе взаимодействия с текстом (в этом случае опредмечивания и распредмечивания<sup>7</sup>) индивид не озабочен зависимостью конфигурации текста от конструкции позиций читателя и интерпретатора, поскольку его внимание сконцентрировано в области предметных характеристик. Выведение из области рецепции собственной позиции делает участника взаимодействия относительно нечувствительным к устройству высказываний своих партнеров, способам использования ими языка, коммуникативным действиям в учебной ситуации. Более того, собственная рецепция текста и его оценка не воспринимается как коммуникативная конструкция, зависимая от актуальных дискурсивных тенденций, действующих типов символических медиаторов, динамики учебной ситуации. Можно даже сказать (с некоторой амплификацией), что, принадлежа дискурсу индивидуализации, участники взаимодействия реализуют «концепцию субъекта, предшествующего обществу, отделяются от социальных и властных отношений, языка, культуры и целого ряда практик, которые делают возможной их деятельность» [Муфф, 2004, с. 190]. В результате их коллективная деятельность реализуется в индивидуальной или индивидуально-совместной форме<sup>8</sup>. И сегодня этот режим обучения легитимируется и поддерживается, как нам представляется, большинством существующих в образовании восточно-европейского региона практик чтения. Коллективный субъект образования возникает в них как совокупность первоначально отдельных элементов.

### **Деконструирующее чтение**

Ввиду того, что центрированная на субъекте «выражающая» практика укоренена в педагогическом языке и формах группового взаимодействия, возникает проблема ее модификации. Стратегии индивидуализации высказывания и способам ее опосредования в виде коллективных действий должны быть противопоставлены опыты коллективного чтения и децентрированные способы использования языка<sup>9</sup>. Трансформации подлежат в этом случае не столько отдельные лингвистические элементы практикуемого языка, сколько система его использования в целом. Мы говорим не о создании некоего принципиально иного содержания образования, а о внесении определенных модификаций в действующий режим работы с текстами, формы коллективных действий, а также в опыт отношения учащегося с собой.

---

<sup>7</sup> На опредмечивание и распредмечивание как основное содержание практики деятельности указывает российский философ А. В. Нечаев, что, как это и следует из марксистской традиции, делает деятельность предпосылкой и фактором не только предметных, но и субъектных изменений [Нечаев, 2016, с. 15].

<sup>8</sup> Термин «индивидуально-совместная форма обучения» введен советским социальным психологом Л. И. Уманским, подчеркивавшим индивидуальный характер решения задач в совместной деятельности, когда «каждый член группы делает свою часть общей работы независимо друг от друга» [Уманский, 2001, с. 135-136].

<sup>9</sup> Именно «язык оказывается фактором, значимым с точки зрения создания барьеров, препятствующих изменениям в образовании» [Klus-Stańska, 2016, s. 9].



Коллективное чтение соотнобразуется прежде всего с задачей объективации читательского процесса, помещением его в интересубъективное пространство. Коллективность в рассматриваемом случае не означает хорového действия, но предполагает артикуляцию текста в громкой речи. Чтение текста вслух, его риторизация, буквальное следование в речедействии логике текста или его фрагмента вовлекает участника образования в языковую игру семиотического воспроизводства, тормозя осмысление текста и ассимиляцию его содержаний структурами имеющихся у пользователя значений. Разделение процессов восприятия и рефлексии составляет основную задачу педагогической работы на первом этапе коллективного чтения.

На следующем шаге каждый участник чтения в группе осуществляет в отношении текста акт его фрагментации, публично выделяя в его знаковой совокупности наиболее значимые с его точки зрения моменты. Такого рода фрагментация реализуется в форме остенсивного акта, апеллирующего к очевидности и не требующего обоснования. Здесь зрение опережает мышление. Обосновывающая фрагментацию текста работа не предполагает его анализ и критику. Внешне это выглядит как обмен цитатами или отсылками к цитируемым частям текста.

Однако именно эти извлечения на следующем шаге чтения становятся предметами публичной интерпретации и анализа. Здесь важно отметить, что в фокусе коллективных аналитических процедур оказывается прежде всего форма текста, вернее, ее прагматика. Или, точнее, текст анализируется не с точки зрения его грамматических аспектов, но риторических. При этом основное внимание уделяется не форме текста самой по себе, а тому, как она возникает в интертекстуальных отношениях. Тем самым появляется возможность объективации дискурсивного субъекта учебной ситуации. Поворот от грамматического анализа к риторическому – основная решаемая на этом этапе педагогическая задача<sup>10</sup>.

Коллективное чтение в первой серии занятий предполагает два качественных преобразования читателя. Первое, следуя лингвистической традиции, назовем «текстуализацией»<sup>11</sup>. Текстуализация преследует цель переворачивания семиотической позиции индивида. Знак перестает быть инстанцией выражения внутренних состояний его автора, а выступает как созидательная сила, создающая имманентный знаку символический мир. Целью обучения в этом случае является приобретение способности (компетенции) подчинения «текстуальной» власти, придания текстуальной формы опыту и его презентации. Текстуализация предполагает также и «подвешивание» определенных форм текстуальных влияний. Новая текстуальная компетентность, считает сторонник этой идеи польский философ образования Т. Шкудлярек, связана с тремя базовыми иерархически организованными умениями. «Первое

<sup>10</sup> Культурным аналогом анализа действия формы текста выступает опыт текстуальной критики, осуществленный Л. С. Выготским в работе «Психология искусства». Речь идет прежде всего о законе «уничтожения формой содержания» [Выготский, 1986, с. 198].

<sup>11</sup> Описание процедуры текстуализации восходит к американскому лингвисту Р. Скоулзу. Она заключается в реализации трех последовательных действий: чтения (владения текстуальным кодом), интерпретации (конструирования текста над читаемым текстом) и критики (создание противотекста читаемого текста) [Scholes, 1985, p. 131].

– умение чтения, требующее владения основным языковым кодом. Чтение, однако, является не только воспроизводящим процессом, но и процессом творческим, процессом креации текста. Текст, создаваемый читателем, *оказывается внутри читаемого текста (курсив наш. – А. П.)*. Второе – умение интерпретации. Оно предполагает знакомство и умение пользоваться культурными кодами (такими как сложные символы, мифы и т. д.). Интерпретация также является созданием текста, но это текст, создаваемый над читаемым текстом. Третье из заявленных умений – умение критики, заключающееся в знакомстве с метатекстуальными кодами, или, иначе говоря, с кодами «социального текста». Интерпретация в этом случае представляет собой проецирование читаемого текста на социальные проблемы, политические артикуляции, групповые интересы и т. п. Текст, создаваемый в ходе критики, – «противотекст читаемого текста» [Szkudlarek, 2009a, s. 131].

Решение задачи текстуализации связано с установлением особого режима чтения, опирающегося на локальную онтологию текста. Ее формульное выражение может выглядеть как структуралистский императив: границы текста есть границы реальности. Установление текстуальных границ нуждается в специфической практике внимания, контролирующей контекстуализацию, например, историзацию текста или его авторизацию. В условиях коллективного чтения «пограничный контроль» осуществляется не педагогом, а учебной группой.

Второе качественное преобразование касается статуса субъектов чтения. Их трансформация заключается в переходе учащихся от эссенциалистской позиции в отношении самих себя к дискурсивному самоотношению. Данное самоотношение с необходимостью предполагает различение между субъектом в дискурсе и субъектом самом по себе. Разрыв между субъектом-самим-по-себе и дискурсивным субъектом является собой акт образования. Возникающая в результате него дистанция становится условием экспериментирования учащихся с собой в качестве дискурсивных организованностей. «В рамках одного отдельно взятого дискурса... субъект незначителен, он подчинен дискурсу и играет по его правилам (т. е. он вторичен)» [Бекус-Гончарова, 2004, с. 88]. В дискурсивном статусе индивид функционирует как позиция, занимая в коммуникативных процессах образовательных ситуаций, или как «эффект интервенций, обеспечивающих кратковременную самоидентификацию субъекта» [Szkudlarek, 2012, s. 346].

Дискурсивизация участника коллективного чтения в свою очередь создает в дальнейшем две возможности развития. Одна из них открывает перспективу «практик себя», позволяющих индивиду самостоятельно совершать определенное число операций над своими телами, над своими душами, над своими мыслями, над своими поступками с целью трансформации себя, преобразования себя и достижения совершенства, счастья, чистоты, сверхъестественной силы и т. д.» [Фуко, 2008, с. 72]. В конструкционистском дискурсе практика себя трактуется как «автопозитическая имманентность», умение строить и перестраивать себя. Образовательный субъект в этом случае возникает «в итерационных процессах истолкования себя как политического тела» [Szkudlarek, 2016, p. 130]. При этом надо понимать, что указанные операции участник учеб-

ного процесса совершает на «дискурсивном теле» высказываний. Вторая возможность развития заключается в объективации образовательной формы. В этом случае «обучение выступает не только как процесс, черты которого мы можем открыть, но и как тема социально сконструированного сознания, выражаемого в перманентно осуществляемых и идеологически обремененных дискурсах» [Klus-Stańska, 2007, s. 92].

### **Заключение**

Небольшое и во многом предварительное исследование условий коллективного действия в образовании, предпринятое в настоящей статье, не ориентировалось на дефиницию данного феномена, поскольку определение понятия означает во многом не начало, а конец исследования. Мы же стремились к его инициированию, поддерживая тем самым движение, заданное конференцией «Коллективное действие в образовании». Ее организация, как нам представляется, в полной мере соответствует, выражаясь пафосно, духу современности, разделяемое нами понимание которого нам хотелось бы в этом заключении кратко представить. Речь идет о миссии образования в современной культуре.

Культурный проект, озабоченный задачей единичной индивидуальной автономии и рожденной этой автономией проблемой согласия, все больше и чаще обнаруживает свои границы. Особенно в ситуации интенсификации глобальных процессов и межкультурного обмена. В этих условиях мы сталкиваемся с взаимодействием несопоставимых и даже несоизмеримых миров, эссенциалистская трактовка которых может иметь крайне неблагоприятные последствия. Утверждение же этих символических миров в качестве дискурсивных конструкций политически ангажированных субъектов – практик символических миров становится новой приоритетной задачей образования. Дискурсивизация образовательных отношений, понимаемая как новый культурный опыт, «может способствовать избавлению от существующего во всех без исключения демократических обществах соблазна натурализации своих пределов и превращения идентичностей в незыблемые сущности» [Муфф, 2004, с. 197]. Эта культурная задача не может быть решена без трансформации речевых практик как форм коллективной деятельности участников образования.

### **Список литературы**

- 1 Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 616 с.
- 2 Бекус-Гончарова Н. Э., Король Д. Ю. Полидискурсивность и образовательное событие // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / гл. ред. М. А. Гусаковский. – Минск: БГУ, 2004. – С. 88-89.
- 3 Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6: Научное наследие. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-90.
- 4 Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
- 5 Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. – СПб.: Питер, 2007. – 335 с.
- 6 Лакан Ж. Инстанция буквы, или судьба разума после Фрейда. – М.: Русское феноменологическое общество; Логос, 1997. – 184 с.
- 7 Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
- 8 Ман П. де. Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 368 с.
- 9 Муфф Ш. К агонистической модели демократии // ЛОГОС. – 2004. – № 2(42). – С. 180-197.
- 10 Нечаев А. В. О деятельности – на самом деле // Социальные явления. – 2016. – № 2(5). – С. 5-22.

- 11 Парамонов Б., Толстой И. Гусар: Беседа о Лермонтове [Электронный ресурс] / Радио Свобода: [сайт]. [2017]. URL: <http://www.svoboda.org/a/28398706.html> (дата обращения: 16.04.2017).
- 12 Томас У. А. Неприспособленная девушка // *Личность. Культура. Общество.* – 2009. – Т. XI. – Вып. 3(№ 50). – С. 61-78.
- 13 Уайт Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. – Екатеринбург: УралГУ, 2002. – 528 с.
- 14 Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. Избранные труды. – Кострома: Изд-во Костромского гос. университета, 2001. – 208 с.
- 15 Фуко М. О начале герменевтики себя // *Логос.* – 2008. – № 2(65). – С. 65-95.
- 16 Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 1056 с.
- 17 Chouliaraki L. W stronę analityki mediacji. Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej / red. A. Duszak. – Kraków: Fairclough, 2008. – S. 305-342.
- 18 Klus-Stańska D. Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki // *Problemy wczesnej edukacji.* – 2016. – № 2(33). – S. 9-22.
- 19 Klus-Stańska D. Mędzy wiedzą a władzą // *Problemy wczesnej edukacji.* – 2007. – № 1-2. – S. 92-106.
- 20 Rancew-Sikora D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych. – Warszawa, 2007. – 144 s.
- 21 Scholes R. Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English. – London: Yale University Press; New Haven, 1985. – 180 p.
- 22 Szkudlarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. – Kraków: Impuls, 2009. – 151 s.
- 23 Szkudlarek T. On the Politics of Educational Theory: Rhetoric, Theoretical Ambiguity, and the Construction of Society (Theorizing Education). – Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2016. – 152 p.
- 24 Szkudlarek T. Tożsamość // *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* / red. M. Cackowska. – Gdańsk: Wydawnictwo UG, 2012. – S. 344-417.
- 25 Szkudlarek T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. – Krakow, 2009. – 275 s.