

В. К. Пичугина

ДИСКУРС В ПЕДАГОГИКЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ



Дискурс в педагогике рассмотрен с точки зрения семиотического подхода. Обозначены его лингвистический и исторический аспекты, а также роль в изучении языка педагогики в контексте современного научного знания.

Ключевые слова: дискурс, дискурс в педагогике, семиотический подход, эпистема, язык педагогики.

V. K. Pichugina

DISCOURSE IN PEDAGOGICAL SCIENCE: LINGUISTIC AND HISTORICAL ASPECTS

Discourse in pedagogical science is analysed from the perspective of semiotics. The author describes its linguistic and historical aspects and, also, the role of leaning pedagogical discourse in the context of modern scientific knowledge.

Key words: discouse, discourse on pedagigal science, semiotic approach, episteme, pedagogigal discourse.

Самой изначальной сущностью науки является ее вхождение в систему словесных связей, а сущностью языка — с его первого слова — быть познанием. В строгом смысле слова говорить, освещать, знать — однопорядковые вещи [7. С. 122].

Современное педагогическое знание формируется в условиях междисциплинарности: термины¹, традиционно закрепившиеся за той или иной

областью знания, приобретают пограничное значение или свободно мигрируют в проблемные поля иных областей знания, «далекие» от первоначальных проблемных полей, к которым они принадлежали. При этом помимо уже «привычной» философской и психологической «нагруженности» (термин А. Н. Шиминой) языка педагогики, все очевиднее становится его политическая и экономическая «нагружен-

¹ Речь идет именно о миграции терминов, для которых характерна точность, однозначность и не связанность с контекстом, а не о миграции понятий. В новой области знания термин переопределяется, и из слова с более или менее ясным понятийным содержанием превращается в слово, четко обозначающее новое понятие и его соотношение с другими понятиями.

ность» (к таким терминам-мигрантам в педагогике можно отнести следующие: демократия, менеджмент, модернизация, фандрайзинг и др.). Все это, с одной стороны, таит опасность потерять во множестве трактовок «системообразующее начало, делающее изложение научным и формирующее педагогику как научную дисциплину» (В. В. Краевский), а с другой — отражает специфику современной постнеклассической научной рациональности, которой чуждо стремление к «единственно верному взгляду». Данная тенденция объяснена Г. Б. Корнетовым следующим образом: развитие современной педагогики основано на особом и не опровергаемом «расширяющемся незнании», не вульгарном и невежественном, а перспективном и многомерном. Язык педагогики — яркое тому подтверждение. Он открыт, пластичен, метафоричен и не стремится к однозначности. Обогащение понятий неминуемо расширяет терминологические границы, и для разных понятий этот процесс происходит неравномерно.

Неслучайно в педагогике прочно закрепилось понятие «дискурс» (от лат. *discursus* — **рассуждение**; от франц. *discours* и англ. *discourse* — **речь**), пространство которого само по себе задает некое «поле понимания» (Т. В. Тягунова) с условными границами и может иметь как материальное значение (дискурс определенной сферы реального пространства), так и употребляться метафорически. Этимологически слово «дискурс» складывается на две составные части: «dis» — «в разных направлениях» и

«*conig*» — «бежать» [5. С. 38], т. е. буквально означает «разнонаправленное движение». В лингвистических и речеведческих дисциплинах допускаются не только разные варианты произношения (дискурс или дискурс), но и множество интерпретаций дискурса.

Доминантным на данный момент является понимание дискурса как продукта речи или самого процесса речи, зафиксированного или незафиксированного в текст. Это некое «поле речи», «пространство непосредственного развертывания речи в заданном локусе (определенной сфере) коммуникации» (курсив наш — В. П.) [10. С. 12]. Фиксация дискурса происходит одновременно в некоторой точке содержательного пространства и в некоторой точке пространства как арены действий. В данном понимании термин «дискурс» не применим к древним текстам, зафиксировавшим коммуникативные события, например, античности или средневековья, поскольку их связь с жизнью не может быть восстановлена непосредственно. Таким образом, дискурс в узколингвистическом понимании предстает как сложное коммуникативное событие, в ходе которого происходит обмен смыслами в строго обозначенных пространственно-временных рамках и продуцируются тексты. При этом дискурс «предзадан» темой, которая разворачивается в ходе дискурсивной практики (Е. А. Кожемякин), и первичен по отношению к тексту. Это позволяет видеть в нем одновременно два аспекта: процессуальный (вербализация речемыслительной деятельности) и результативный (тексты, продуци-

руемые в процессе коммуникации) (Л. П. Тарнаева). Значительно меньшая часть определений исходит из того, что значение заключает в себе не столько то, где и когда что-то сказано, сколько то, как, кем, для кого и с какой целью. Дискурс в данном контексте выводит за пределы коммуникативной ситуации в более широкую сферу жизненной реальности, предстает как «поле смыслов» и позволяет восстановить из сложных продуктов коммуникации (к которым, в том числе, могут относиться и древние тексты) «дух времени». Немногочисленность подобных определений дискурса, сформировавшихся преимущественно в рамках социолингвистики, может быть объяснена исходя из утверждения Т. А. ван Дейка о том, что в данном понимании понятие дискурс приобретает «наиболее абстрактный смысл», поскольку «относится к специфическому историческому периоду».

В педагогике многоаспектность дискурса обусловила множественность его определений и сравнительно широкие границы понимания даже внутри обозначенных подходов. *Лингвистический аспект* дискурса в педагогике отражает смещение акцента с человека на «говорящего человека», оберегающего ценность своей культуры в современном мультикультурном мире, человека как

языковую личность (В. И. Карасик, М. Л. Макаров, О. В. Толочко, Т. А. Трипольская, М. Йоргенсен, Л. Филипс, Т. А. ван Дейк, и этот ряд может быть продолжен). В данной связи сложность уточнения дискурса в педагогическом контексте заключается в том, что он в большинстве случаев трактуется через многозначные понятия разных областей знания (текст, речь, язык, общение, коммуникация, диалог и др.). Конкретизация дискурса в педагогике затрудняется при использовании в исследованиях метафорических определений, отождествляющих его с «вербальным слепком» (С. Ф. Сергеев), «речевым потоком», «фронтом борьбы» (Дж. Шейдел), «большой значащей единицей» (Р. Барт), ««медиумом» между абстрактной знаковой системой и живой речью» (Э. Бюиссанс), «челночной процедурой от известного к неизвестному» (В. З. Демьянкова) и др. Вместе с тем особенность дискурса в педагогике заключается в том, что его функции значительно шире, чем у любого другого из терминов-мигрантов, и для выявления его роли необходимо исходить из семиотического подхода, зафиксированного у Ю. М. Лотмана². Именно он позволяет вскрыть взаимозависимость и взаимовлияние слова (или коммуникативного события), контекста и дис-

² Здесь и далее семиотика (в общем виде — наука о знаках и знаковых системах) рассматривается как распространение лингвистических методов на объекты, выходящие за пределы лингвистики, но поддающиеся средствам лингвистического описания. По Ю. М. Лотману, существует две научные традиции семиотики: первая исходит из понятия знака как первоэлемента всякой семиотической системы и рассматривает все феномены как последовательность знаков (движение от простого к сложному), вторая — из понятия коммуникативного акта (движение от сложного к сложному) [З. С. 82–83]. На широкие перспективы семиотики в педагогике указывал А. Б. Соломоник, изучая природу знаковых систем и их иерархию.

курса не столько в лингвистической, сколько в педагогической плоскости. Истоки необходимости принятия во внимания соотнесенности с контекстами (не только языковыми, но и внеязыковыми) лежат в «Философских исследованиях» Л. Витгенштейна. Им была выдвинута идея «языковых игр» — коммуникативной активности, в ходе которой, определяя / уточняя функции, которые выполняют элементы языка в данном контексте, определяются / уточняются их значения. Т. е. речь шла о дискурсе, в котором может быть отражена специфика той или иной сферы человеческой деятельности (медицинской, педагогической, политической и др.).

В данной связи, несмотря на то, что выступает исходной точкой дискурса (слово или коммуникативное событие), связующим звеном выступает контекст. Слова и коммуникативные события, выхваченные из контекста, не имеют смысла, поскольку именно контекст связывает их в единое целое. Сумма слов не всегда дает предложение или высказывание, равно как и сумма предложений может не дать целостного текста, а сумма высказываний — законченную мысль. В целом, современный дискурс предстает не как изолированная текстовая или диалогическая структура, а как единство языковой формы, значения и действия, «речь, погруженная в жизнь, в социальный контекст» [4. С. 222], взятая в динамичном контексте конкретной ситуации. Он может быть рассмотрен и как процесс (при этом смысл в дискурсе актуален, а в тексте потенциален), и как результат (при

этом смысл в дискурсе потенциален, а в речи актуален). Связь между контекстом и дискурсом неоднозначна: с одной стороны, очевидно, что контекст задает дискурс, а с другой, — дискурс «часто, но не всегда, концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создает общий контекст» (В. З. Демьянков).

При проецировании лингвосомиотических концепций дискурса на предметное поле педагогики дискурс в узком понимании представляет собой поле смыслов или поле речи, образуемое говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте (по Т. А. ван Дейку). В педагогическом контексте «говорящим» и «слушающим» соответственно являются учитель и ученик (преподаватель и студент), «коммуникативное действие» имеет жесткую привязку ко времени (лимитировано рамками урока, лекции и т. д.) и пространству (школа, вуз и т. д.). В более широком понимании дискурс, как поле речи или поле смыслов, является одновременно и генератором «языковой оболочки» педагогики и индикатором ее нарушения. Именно он отражает то, что за формой часто теряется и полностью отсутствует содержание, порождая неверную генерацию смыслового поля, которое, в свою очередь, трансформирует эту же форму и содержание (по мнению В. В. Краевского, это некий современный «новояз» в педагогике — словесная оболочка, за которой отсутствует «внятно сформулированное» содержание). Язык любой науки

должен прежде всего отражать специфику изучаемой реальности; педагогическая же реальность на данном этапе, недостаточно «схваченная» в языке, оказывается размытой. В данном контексте дискурс находится в центре пристального исследовательского внимания, прежде всего, в контексте поиска «типовой матрицы» (термин В. Г. Борботько), лежащей в его основе, как отражения динамики языка педагогики, и обеспечивающей его внутреннюю стабильность. Обращение к дискурсу педагогики в самом широком его понимании позволяет не только инструментализировать педагогические понятия (опираясь на семантику слова, восстановить генезис понятий и проследить эволюцию смыслов), но и четко провести границу между научным и бытийным дискурсом в педагогике.

Семиотический подход к дискурсу в педагогике позволяет говорить и о его *историческом аспекте*. Дискурсы «подвержены изменениям: меняются диспозиции слов, предметов, видений, поведений» (И. Я. Брачули), трансформируются контексты. «Дискурс образует ... рамочное пространство вокруг "своего" — неких однородных идей, теорий, смыслов, освещенных в текстах, когнитивных стратегий автора, взаимодействующего со своим же адресатом. При этом "рамка дискурса" отсекает все то, что не попадает в ее пространство» [8. С. 80]. То есть устанавливаются запреты на идеи, выходящие за границы рамки дискурса, а сам дискурс может быть рассмотрен как «аналитический концепт»; сущность,

«которую исследователь проецирует на действительность» (М. Йоргенсен, Л. Филлипс). Следовательно, можно говорить о том, что в разные исторические периоды те или иные концепции и теории определяют конкретно-исторические формы дискурса, а также в определенной мере об «авторстве» того или иного дискурса.

Такой подход к дискурсу был сформулирован М. Фуко в труде «Слова и вещи», где ключевым понятием выступала «эпистема». Философ указал на то, что существует структура языкового характера, «структура прежде всех других структур», по законам которой образуются, «конституируются» и функционируют все остальные структуры. Эпистема отражает историчность дискурса, представляя собой характерное для определенной эпохи «познавательное поле», уровень научных представлений. В современном понимании эпистема представляет своего рода отражение всепроникающей, но не осознаваемой человеком дискурсивности, предопределяющей специфику его восприятия окружающего мира и себя в нем. Иными словами, человек определенной эпохи, с одной стороны, окутывает мир своеобразной языковой паутиной, а с другой, — сам оказывается не в состоянии выбраться за ее пределы. «Для каждой эпохи характерен один какой-нибудь "дискурс", один "менталитет", но в рамках одной эпохи существует множество "мыслительных полей" и, соответственно, множество "поддискурсов" и "подменталитетов", среди которых ни один не является более истинным или менее истинным» [2. С. 130].

На современном этапе дискурсивная проблематика затрагивает область исторической эпистемологии: комбинирование анализа «специфики исторического дискурса» с семиотическим подходом привело к «разработке лингвосомиотической концепции дискурса как нарратива³» (Е. А. Кожемякин). Следовательно, «дискурс может быть использован как один из методологических принципов рассмотрения в человеческой цивилизации тех явлений и форм, которые ее образуют». Техника и порядок дискурса позволяют проследить развитие в историческом и пространственном плане любой социальной формы, явления, события или истории идей, концепций, знаний» [9. С. 106]. Все события педагогического прошлого неизбежно проходят через призму дискурса как самостоятельного смыслового поля, некоей реальности, отражающей представления людей о мире и задающей символическую реальность со своими социальными законами и правилами поведения (М. Йоргенсен, Л. Филлипс). Сложность такого «прохождения» заключается в определении критериев, позволяющих установить границы между различными дискурсами и их конкретно-историческими формами в педагогике.

По М. Фуко, «разграничение» возможно благодаря тому, что дискурс — не безличен и не «потребля-

ется» немедленно; дискурс неразрывно связан с его автором и именно благодаря этому он получает в данной культуре определенный статус. Говоря о дискурсе в педагогике, также можно говорить о том, что авторы педагогических концепций в рамках тех или иных теорий являются создателями не только своих книг, «они создали нечто большее: возможность и правило образования других текстов», «установили некую бесконечную возможность дискурсов» [6. С. 29–30]. В частности, в рамках теории личностно-ориентированного образования существуют концепции Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др., в которых дискурсы конкретных авторов, открывающие простор для формулировки широкого спектра проблем и постановки ряда сущностных вопросов, требуют детального исследования и скорейшего разъяснения, то есть создают простор для целого ряда новых дискурсов.

В целом для большинства современных педагогических исследований, посвященных дискурсам, характерно заимствование лингвистических определений дискурса с последующей их трансформацией, исходя из методологических установок конкретного исследования. На основании этого и выводится рабочая дефиниция образовательного, педагогического, учебного и других дискурсов. Однако дис-

³ Наряду с дискурсивным в гуманитарных науках появилось понятие «нарративного поворота» (J. Brockmeier, R. Harre), т. е. дискурс перестал выступать противоположностью нарратива. Последний рассматривается как «форма дискурса, через которую мы реконструируем и репрезентируем прошлый опыт для себя и для других» (D. Schiffrin). Исходя из того, что дискурс — это «способ репрезентации мира» (М. Йоргенсен, Л. Филлипс), то нарратив — это, прежде всего, репрезентация собственного «я» как части мира.

курс в педагогике все чаще выходит за пределы сферы коммуникации и рассматривается не столько как некое поле речи, отражение или конструирование социальной практики, сколько приравнивается к полю смыслов. Наряду с лингвистическими все чаще анализируются многочисленные философские концепции дискурса и дискурс-анализа, позволяющие выявить те из них, которые адекватны природе феноменов педагогической реальности и могут выступать в качестве основы, раскрывающей феноменологическую сущность дискурса в педагогике. Однако аккумуляция различных подходов к пониманию дискурса в педагогике пока не стало исходной точкой для построения единой дискурсивной теории. Особенность дискурса в педагогике заключается в том, что его функции значительно шире, чем у любого из терминов-мигрантов, а потому такой нестандартный феномен как дискурс может быть рассмотрен только с точки зрения нестандартного подхода, каким является семиотический подход. Именно он позволяет вскрыть взаимозависимость и взаимовлияние слова (или коммуникативного события), контекста и дискурса не столько в лингвистической, сколько в педагогической и историко-педагогической плоскостях.

Очевидно, что рассмотрение дискурса в педагогике только с точки зрения построения ее языка в контексте современного научного знания является лишь одним из аспектов изу-

чения и таит следующую опасность: все дисциплины, «в качестве аксиомы полагающие связность и целесообразность своих дискурсов», должны помнить, что «всякому дискурсу угрожает ... внезапная обратимость или поглощение в собственных знаках, не оставляющее и следа смысла» [1. С. 26]. О дискурсе в педагогике можно говорить не только как о понятии, но и как о метафоре. Дискурс-понятие выступает как «центральный фактор, влияющий на морфосинтаксические явления» (И. И. Климова) и формирование смыслов. Постепенная «децентрация» человека, его «углубление» в познаваемый мир обусловили необходимость рассмотрения дискурса как метафоры, обозначающей «некий общий принцип» (Н. С. Автономова), позволяющий упорядочивать различные идеи и мнения, преобладающие на том или ином историческом этапе развития и, на первый взгляд, кажущиеся несопоставимыми. На первый план в педагогике выходит способность дискурса к трансформации (как исторической в целом, так и понятийной внутри одного исторического периода). Дискурс утрачивает свою однозначность и приобретает новые и дополнительные значения, что обуславливает его динамический характер. Как следствие, необходим более широкий взгляд на дискурс в педагогике, его понимание как особого инструмента познания, репрезентирующего особый подход к анализу педагогических феноменов.

Примечания

1. Бодрийяр Ж. Соблазн. М. : Ad Marginem, 2000. 336 с.
2. Брачули И. Я. Антропологический дискурс и постсоветское пространство // Человек постсоветского пространства: сб. материалов конф. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2005. Вып. 3. С. 128—131.
3. Лотман Ю. М. Чему учатся люди. Статьи и заметки. М. : ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2010. 416 с.
4. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Мн. : В. М. Скакун, 1998. 896 с.
5. Фролова Н. Г., Фролов М. Г. Латынь вокруг нас. Греко-латинские словообразовательные элементы в русском языке. Спец. учеб. словарь. Красноярск : КК ИПК РО, 2007. 193 с.
6. Фуко М. Порядок дискурса // Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет. М. : Касталь, 1996. 448 с.
7. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб. : A-cad. 406 с.
8. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2006. 136 с.
9. Ширяева Т. А. Общекультурные и институциональные особенности дискурса // Гуманитарные науки: теория и методология. 2007. № 4. С. 103—108.
10. Щербинина Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : Мос. пед. гос. ун-т, 2010. 46 с.