

## СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Предполагаю сомнения и даже скепсис читателей, предвижу критические стрелы в адрес автора, не раз писавшего о чрезмерном насыщении педагогического тезауруса понятиями и терминами других наук. И вот новое, бесконечно сложное лингвистическое понятие *дискурс*. Зачем оно педагогике? Что это ей даст, чем обогатит? Какие педагогические проблемы высветит? На что заставит обратить внимание?

Много лет ведя занятия с магистрантами филологического факультета, убедилась, с какой завидной легкостью некоторые из них употребляют это понятие, оперируют им при описании и анализе своих исследовательских тем. И самолюбивое педагогическое сознание побудило к нему обратиться.

Почему же *дискурс*? Чем он интересен педагогу-исследователю? Ведь есть более привычное понятие *текст*, которое активизировалось в связи с развитием семиотики и постепенным расширением своего привычного значения (текст культуры, петербургский текст и т. д.). Этим мы обязаны Ю. М. Лотману: «Текст культуры представляет собой наиболее абстрактную модель действительности с позиций данной культуры. Поэтому его можно определить как *картину мира* данной культуры» [1]. Как культурная универсалия понятие *текст* активно вошло в гуманитарные науки.

Сегодня не менее активно употребляется и понятие *дискурс*. Дискурсу посвящены концептуальные труды известных ученых. В этих работах рассматриваются

сложнейшие (в том числе и методологические) вопросы, раскрывающие феномен дискурса. Многосторонне дискурс рассмотрен в работе М. Л. Макарова «Основы теории дискурса» (М., 2003). Дискурс как явление, как научная категория рассматривается в контексте новых парадигмальных установок, в условиях «дискурсивного переворота» и перехода к новой онтологии.

Обращусь к более популярному источнику, который характеризует дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическим — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс — это речь, «погруженная в жизнь» [2]. Кроме этого определения, из многочисленных трактовок этого понятия наиболее близким показалось определение Ю. С. Степанова: «...дискурс — это “язык в языке”, но представленный в виде особой социальной данности. Дискурс реально существует не в виде своей “грамматики” и своего “лексикона”, как язык просто. Дискурс существует прежде всего и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, — в конечном счете — особый мир» [3].

Обобщая взгляды на природу дискурса и его функции, О. Л. Михалева предлагает

его понимать как «вербализацию определённой ментальности, или такой способ говорения и интерпретирования окружающей действительности, в результате которого не только специфическим образом отражается окружающий мир, но и конструируется особая реальность, создаётся свой (присущий определённому социуму) способ видения мира, способ упорядочения действительности» [4].

То, что дискурс отражает особую социальную реальность, конструирует свой способ видения мира и имеет особую семантику, свидетельствует его словоупотребление. Сегодня изучают *гуманитарный, поэтический, политический, религиозный, экономический, медицинский, экологический, военный, гендерный, феминистский, медийный, газетный, психотерапевтический, деловой, компьютерный, спортивный* дискурс, *научно-фантастический, дискурс СМИ, дискурс рок-поэзии* и т. д.

Критерии выделения того или иного вида дискурса определяются по-разному. Сопоставляются устный и письменный дискурс. Одним из возможных критериев анализа дискурса, как считают некоторые ученые, может быть тема или специфическая сфера деятельности и общения. Очевидно, это важно для выделения институционального дискурса. По мнению В. И. Карасика, «институциональный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений». Ученый пишет: «Применительно к современному обществу, по-видимому, можно выделить следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный» [5]. С точки зрения В. И. Карасика, «основными участниками институционального дискурса являются представители института (агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты). Например, это учитель и

ученик, врач и пациент, политик и избиратель, священник и прихожанин» [6].

Все эти особенности институционального дискурса, безусловно, важны для понимания педагогического дискурса. Однако, на наш взгляд, сведение его институциональных особенностей лишь к специфике коммуникации агентов (*учитель—ученик*) сужает понимание этого дискурса. Сужает понимание педагогического дискурса и выделение ключевого концепта. У В. И. Карасика для педагогического дискурса — это концепт *обучение*. Из прочитанных на эту тему работ поняла, что сложности выделения того или иного вида дискурса связана со спецификацией знания, речевых жанров, прагматикой различных дискурсов. Дискурс, действительно, допускает «множество измерений» (В. И. Карасик). Очевидно, это может стать предметом многих размышлений и поисков в сфере педагогического дискурса.

Всеобщая заинтересованность в педагогических проблемах и, в частности, в образовательно-воспитательных проблемах, их несводимость только к проблемам обучения, скорее всего, требует расширения состава участников (агентов) педагогического дискурса и обуславливает выделение (как ключевого) иного концепта (или нескольких). Педагогический дискурс не сводится только к университетскому или школьному [7], поскольку воспитательных институтов сейчас значительно больше: они не ограничиваются школой или университетом.

*Педагогическому* дискурсу посвящен целый ряд работ, выполненных в системе педагогических и филологических исследований [8]. Представлена также работа социологического характера по образовательному дискурсу [9].

Как видим, большинство этих работ выполнено в последние годы. Дискурс оказывается феноменом, который привлекает исследовательское внимание разных специалистов гуманитарного знания и становится, действительно, междисциплинарной проблемой.

Все это убеждает в необходимости теоретического изучения педагогического дискурса, требует его анализа с методологических позиций. Изучение этого феномена может расширить возможности ответов на целый ряд вопросов:

- о доминирующих проблемах, в которых заинтересованы участники педагогического дискурса (ученые-педагоги, учителя, родители, общественность);
- о доминирующих интенциях субъектов педагогического дискурса;
- о базовых концептах, вокруг которых разворачивается сегодня педагогический дискурс;
- об авторитетности [10] тех или иных концепций, мнений, позиций в науке, в профессиональном сообществе, в социальной среде;
- о выраженности позиции субъекта в научно-педагогическом дискурсе — это позволяет сделать вывод о самостоятельности позиции исследователя;
- о защищаемых или популярных, отвергаемых педагогических стратегиях;
- о базовых педагогических метафорах того или иного периода педагогической истории, что может наглядно показать смену научно-педагогической идеологии.

Ответы на эти вопросы можно получить, интегрируя педагогические и филологические знания. Опора на филологию позволяет точнее оценить динамику и процессы, происходящие в педагогическом сознании: научном, профессиональном, массовом, понять педагогическую культуру с точки зрения *иного* взгляда. По-моему, абсолютно прав М. Л. Гаспаров: «Филология изучает эгоцентризм чужих культур, и это велит ей не поддаваться своему собственному: думать не о том, как создавались будто бы для нас культуры прошлого, а о том, как мы сами должны создавать новую культуру» [11].

Внимание к слову, тексту, дискурсу в педагогических высказываниях самого разного характера (устный или письменный дискурс, жанр, стиль, функции, объем) и их анализ побуждают задуматься о

путях развития педагогического знания, о его ценности и новизне, т. е. преодолеть некоторый эгоцентризм, обусловленный принадлежностью к своей науке.

Сегодня педагогами представляется огромное количество научной продукции: монографии, сборники статей, материалы всевозможных конференций, конгрессов, обсуждений, научных дискуссий. Издается даже по одной дисциплине не мало учебных пособий с одинаковыми названиями. Сами вузы издают свои учебно-методические пособия, методические рекомендации, программы, планы, различные практические рекомендации и т. д. Интернет насыщен педагогической информацией научного и обыденного характера. Мы сегодня живем в атмосфере интенсивной педагогической информации общетеоретического, учебно-методического, жизненного характера, знакомимся с большим количеством новейших исследований, публикаций, устных высказываний на педагогические темы в СМИ, на ТВ, в интервью ученых.

Казалось бы, при такой информатизации и расширившейся возможности репрезентации научных идей можно было бы говорить о новом витке развития педагогической науки, об ее эффективности, о «прорывных» (как теперь говорят) идеях, которые могут служить основанием принципиально новых решений.

Однако, как видится автору, значительных прорывов в науке нет. Вместо этого мы втягиваемся в дискуссии (часто внутреннего, а не всеобщего, российского характера) по поводу смысла понятия *образование*, выявляем все тонкости его значения и личностного смысла. Зачем? В новом осмыслении понятия видим его конструктивное значение, могущее существенно изменить школу, результативность педагогического, учебно-воспитательного (нет, конечно, образовательного!) процесса. Но ведь этого мало для существенного изменения самого образования!

Новые идеи о целях и результатах школьного и вузовского образования и

обоснование компетентностного подхода активизировали обсуждение понятий *компетентность* и *компетенция*. Мы сравниваем словарные статьи, присоединяемся к авторитетным мнениям известных ученых и «встраиваемся» в современный научно-педагогический дискурс. Вот и последний автореферат кандидатской диссертации, присланный на отзыв, в названии содержит *компетентность*, а внутри объясняет исповедуемый автором смысл этого понятия, и, конечно, понятия *компетенция*. А я как читатель-рецензент сетую на то, что автор как-то сдержанно и скрытно описывает содержание *своей* работы, мало анализирует деятельность учащихся, их отклик на новый подход к обучению, связанный с этими понятиями. А может, они его (этот подход) и не заметили?

Существенная новизна идей иногда подменяется поиском замысловатого названия работы, которое может обратить на себя внимание. В названия исследований вводятся новые понятия и словосочетания: *парадигма, трансформация, мобильность, управление качеством* и др. Размышляя об особенностях современного педагогического дискурса, можно обозначить тенденцию, ставшую заметной в педагогике в связи с активизацией новых процессов и новой лексики. Смена научной парадигмы на рубеже веков трансформировалась в бесконечное разнообразие частных парадигм, о которых заявляют исследователи: Обучение и воспитание одаренных подростков *в парадигме барьерной педагогики, Культурная парадигма современного российского образования, Современная цивилизационная парадигма транзитивной потенциальности образования, Формирование ценностно-смыслового профессионального самоопределения учителей в условиях смены образовательной парадигмы, Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике* и др.

Согласна с мнением В. В. Серикова: «Наводнивший педагогику понятийный

аппарат смежных наук («социокультура», «гуманитарная система», «педагогическое пространство», «саморазвитие» и т. п.), несомненно, выявляют новые грани педагогической реальности, однако они не могут удовлетворить главным ожиданиям от педагогической науки, т. е. выполнить организующую роль по отношению к деятельности учителя. И как бы далеко мы ни проникли в «целостность» или «синергетику» педагогических явлений, мы все равно должны будем вернуться к существенным характеристикам педагогической деятельности, раскрываемым понятиями *цели, содержания и метода*» [12]. Обращают на себя внимание слова о том, что новая лексика, используемая в качестве манифестации новых идей, не всегда означает существенную новизну.

На педагогический дискурс оказывает влияние и стандартизация требований к научным работам. С одной стороны, она играет позитивную роль — в стандартных требованиях есть определенность научных ожиданий, возможность увидеть четко сформулированные новые научные результаты и т. д. Но, с другой стороны, это снижает возможность появления новых по формату, по идеям работ. Сегодня иногда оказывается важнее обосновать свою приверженность к авторитетным идеям и именам, нежели обосновать, что некоторые идеи исчерпаны, «устали», нуждаются в обновлении. Категория авторитетности играет огромную роль в современных научно-педагогических работах. Это подтверждается повторяющимися ссылками на авторитет известных ученых, повторением ведущих положений их концепций. При этом можно наблюдать даже некоторую «регионализацию» авторитетных мнений.

Рассмотрение научно-педагогического дискурса дает возможность осязательно представить целый ряд процессов, происходящих в науке и отраженных в речи и языке.

Объектами дискурсного анализа может стать языковая форма выражения иссле-

двумя научно-педагогическими проблемами, выявление среди них приоритетных, словесно-речевое выражение исходных установок и объяснений актуальности предмета педагогического изучения, язык и речь современного педагогического сообщества и, как следствие, нахождение динамических характеристик педагогической науки, отраженных в языке, в дискурсе.

Предметом дискурсного анализа могут быть самые разные элементы текста и речевые высказывания различной направленности и различных функций. К примеру, полезные выводы могут быть получены при анализе названий педагогических диссертаций — огромного массива информации, определяющей содержательно-тематическую основу педагогического дискурса. По мнению лингвистов, заголовков играет важную роль для восприятия понимания текста. Согласно позиции С. Кржижановского, заголовки — это семантическая свертка всего текста. Вслед за этим мнением, Е. А. Гринченко утверждает, что заглавие — это семантическая доминанта текста, ссылаясь на мнение Л. С. Выготского по поводу названий художественных произведений. Заметим, что слова: *название, заглавие, заголовок* — входят в один синонимический ряд [13]. Очевидно, что и названия научных произведений педагогической тематики не менее важны, поскольку в их формулировке отражен авторский концепт. Как обязательный знак — это, бесспорно, сильная позиция любого текста (или даже «самая сильная», с точки зрения Н. М. Кожинной). Анализ названий диссертаций, статей, устных выступлений по одной тематике или близким проблемам может стать источником полезных для развития науки вопросов:

- об «ареале» и границах направлений исследовательской проблематики;
- о насыщенности, исчерпанности или бесконечности данной исследовательской области;
- об иерархии общих и частных вопросов в проблемной области;

- о совокупном научном вкладе по данной теме, вопросу в теорию и практику.

Предметом нашего внимания стали диссертационные работы, название которых включает понятие *образовательная среда*.

Активизация понятия *образовательная среда* в педагогическом дискурсе конца XX — начала XXI в. нашла отражение в многообразии определений этого феномена и в добавлении к этому понятию таких слов-определений, как *развивающая, личностно ориентированная, гуманитарная, продуктивная, комфортная, здоровьесберегающая, вариативная, информационно-развивающая, эколого-образовательная, адаптивная, оздоровительно-образовательная...*

Это, несомненно, обогатило наши представления о том, какой многосторонней может быть или стать образовательная среда. А если добавить к этим определениям слова из других наук (языковая, полиэтническая, поликультурная и т. д.)...

В педагогических исследованиях образовательная среда обрела многоплановые пространственные и институциональные характеристики. На сегодня изучена *образовательная среда* учебного кабинета, школы, прогимназии, начальной школы, гимназии, колледжа, педагогического колледжа, комплекса «общеобразовательная школа — школа искусств», учебного округа, муниципального округа, района, системы дополнительного образования, семьи и школы.

Это создает впечатляющую картину образовательных сред и оптимистических взглядов на *средовой* подход (правда, в педагогических работах нередко встречаешь понятие *средовой*) к образованию. Среда выступает как *средство, фактор, условие*, доказывающие свою эффективность в получении многообразных педагогических результатов: развития гражданской позиции студента, формирования профессиональной компетентности будущих педагогов, реализации интеллектуального потенциала учащихся, развития

экологической культуры учителя, профессионального самоопределения студентов, формирования готовности студентов к профессиональной деятельности, развития профессионализма педагогов, развития познавательного интереса будущего инженера, повышения профессиональной компетентности мастера производственного обучения, обучения и воспитания.

Вследствие этого возникают вопросы о возможности интеграции всех научных результатов, объединенных концептом *образовательная среда*, о полноте знаний в этой области, об оставшихся «зазорах» в ее понимании, о возможном выходе на новый уровень осмысления и проектирования образовательной среды. Или средовой подход с этой точки зрения, возможно, уже исчерпан?

Сегодня понятие *образовательная среда* дополнено понятием *образовательное пространство*. Изучаются общеевропейское образовательное пространство, культурно-образовательное пространство, здоровьесберегающее, пространство как система коммуникативных отношений, адаптивное, пространство развития личности ребенка, пространство сельской школы, поликультурное. Изучение образовательного пространства ориентировано на достижение таких результатов: *преодоление дезадаптации подростков, личностное развитие школьника, подготовку конкурентоспособных специалистов, развитие исследовательской функции педагога* и др.

Обращает на себя внимание факт определения образовательного пространства как среды (в некоторых исследованиях) или среды как пространства, что говорит о неясности терминов, нечеткости их педагогического значения, что становится условием их терминологического сближения и даже отождествления. Между тем в списке синонимов того и другого слова второе из этой пары отсутствует.

Анализ массива названий статей по проблеме преподавания литературы в школе (в многостраничном сборнике ма-

териалов) высвечивает еще одну проблему. Усиливается активность использования названий со словом *как*: Международный библиографический проект *как...*; Использование текстов художественных произведений на уроках русского языка *как...*; Интеграционные связи музыки и литературы *как...*; Актуализация проблем мировоззрения *как...*; Проектно-исследовательская деятельность старшеклассников *как...*; Анализ художественного текста ... *как...*; Изучение и анализ рецепции *как...*; Прецедентные тексты и текстовые реминисценции ... *как*. При этом после *как* следуют слова *путь, средство, источник, способ, принцип, фактор, форма*. О чем это говорит? О нечеткости определения проблемы. О неясности педагогических эффектов в поиске новых решений, поскольку понятия: *путь, средство, источник, способ, фактор* — все они имеют многозначную семантику и по-разному трактуются в науке.

Анализ названий публикаций психолого-педагогического характера обнаруживает ту же тенденцию: Конфликтная компетентность *как...*; Инновационная деятельность *как...*; Социальная компетентность *как...*; Сказка *как...*; Психологическая культура *как...*; Профессиональное образование *как...* и т. д.

Заметим, что это названия научных сообщений, не взятых произвольно. Они написаны авторами для тематически определенной ситуации (две научные конференции) и для определенного времени (2008 год). Для каждого автора это было тематически определенное научное и коммуникативное событие.

В данной статье поднят лишь частный вопрос, связанный с проблемой педагогического дискурса. Это направление научных поисков, как представляется автору, может быть реалистичным и продуктивным для понимания развития педагогической науки. Однако междисциплинарный характер самой проблемы требует согласованных усилий представителей разных специальностей. Эти поиски имеют и

практическое значение. Они могли бы прояснить неявные тенденции в развитии педагогического знания, а также расширить представления о междисциплинарном характере качественных методов исследования. Такой подход может обогатить и понимание интерпретативных практик, их роли в теоретическом анализе как методе, необходимом для выполнения педагогических исследований.

*Примечания*

1. *Лотман Ю. М.* О метаязыке типологических описаний культуры // Лотман Ю. М. Избранные статьи: В 3 т. Таллин, 1992. Т. 1. **Режим доступа:** [philologos.narod.ru/lotman/metalang.htm](http://philologos.narod.ru/lotman/metalang.htm)
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990. С. 136–137.
3. *Степанов Ю. С.* Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века: Сб. статей. М., 1995. С. 44.
4. *Михалева О. Л.* Политический дискурс: способы реализации агональности. **Режим доступа:** [www.rus-lang.com/about/group/mikhaleva/state2/](http://www.rus-lang.com/about/group/mikhaleva/state2/)
5. *Карасик В. И.* О типах дискурса. **Режим доступа:** [www.rus-lang.com/education/discipline/philology/disrurs/](http://www.rus-lang.com/education/discipline/philology/disrurs/)
6. Там же.
7. *Красноперова Е. В.* Технология проявления агрессии учителей в педагогическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2006; *Димова Г. В.* Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. Иркутск, 2004.
8. *Кабаченко Е. Г.* Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Екатеринбург, 2007; *Бариев П. Т.* Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2004; *Смылова С. Л.* Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX–XX веков: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 Тюмень, 2007; *Остражкова Н. С.* Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции (Английский язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2004; *Луцаев А. П.* Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2004.
9. *Добренькова Е. В.* Социальная морфология образовательного дискурса: теоретико-методологический анализ: Дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04. М., 2007.
10. См.: *Болдырева А. А., Кашкин В. Б.* Категория авторитетности в научном дискурсе. **Режим доступа:** [kachkine.narod.ru/KashkinRu.html](http://kachkine.narod.ru/KashkinRu.html)
11. *Гаспаров М. Л.* Филология как нравственность // Гаспаров М. Л. Записи и выписки. М., 2001. С. 100.
12. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. **Режим доступа:** [www.pedlib.ru](http://www.pedlib.ru)
13. *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка / Под ред. Л. А. Чешко. М., 1968. С. 239.