

УДК 37.01

DOI: 10.17223/1998863X/42/18

А.А. Полонников, Д.Ю. Король, Н.Д. Корчалова

ИЗМЕНЕНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ ПОЛИТИКИ СУБЪЕКТА В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ¹

Представлен опыт дискурс-анализа семинара в системе повышения квалификации преподавателей университетских гуманитарных дисциплин. Речевое поведение участников занятия рассматривается как реализация в образовании определенной дискурсивной политики, обеспечивающей стабильность и контролируемость учебной коммуникации, а также укорененного в ней образовательного субъекта. Перспективу развития образования авторы связывают со сменой в нем типа дискурса, в контексте которого становится возможным самоэкспериментирование индивида со своей речью, способами отношения со знаками и высказываниями других участников образовательных событий.

Ключевые слова: речевые практики образования, этикетирование, акторизация, «забота о себе», реальность образования.

... В центр индивида следует положить пустоту, а не нормы.
Быть субъектом означает сталкиваться с самим собой.

*Alain Touraine, Farhad Khosrokhavar
(La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet)*

Образование мы предлагаем рассматривать не как подсистему культуры или общества, а как относительно самостоятельный символический универсум, производящий и воспроизводящий свой специфический порядок, имеющий собственные интересы и способный с опорой на них перерабатывать любые внешние влияния в приемлемые для себя. При анализе будем пользоваться своего рода микроскопом – прибором, приближающим к глазам молчаливую образовательную реальность, в результате чего в области исследовательского внимания окажутся не привычные наблюдателю фигуры преподавателей и студентов, не педагогические средства и приемы и даже не постобразовательные результаты, в которых обычно выражаются продукты учебной работы (знания, умения, навыки, компетенции или способности). Мы предлагаем всмотреться в движение «элементарных частиц» учебного взаимодействия, в ту область, где ослабевает и почти исчезает диктат дисциплинарного регулирования, обнажая метафизические пласты образования.

Материалом для анализа выступают фрагменты стенограммы семинара, в которых отражено, как на мгновенной фотографии, некое *событие*, квалификация которого и представляет собой искомое настоящего исследования. Это событие будет обнаруживаться нами в момент его реализации, в его живом течении. При этом, хотя само событие происходит в стенах учебного заведения, а состав участников семинара включает в себя профессиональных пре-

¹ Публикация подготовлена в рамках международного научного проекта БРФФИ – РГНФ № Г16Р-016 «Медиация образовательных событий средствами современной визуальной культуры» (Белорусский государственный университет – Томский государственный университет).

подавателей, его образовательный статус не очевиден и, более того, проблематичен. Неочевидность образовательного статуса события оправдана тем, что известно любому практикующему преподавателю, – в аудитории может быть все: и мебель, и учебные принадлежности, и люди, осуществляющие самые разнообразные педагогические по форме действия... А образовательного процесса может и не быть. Его обнаружение предполагает особым образом организованную экспертизу, пример которой мы намерены представить к обсуждению.

В выбранных для анализа фрагментах стенограммы выделим отдельные высказывания и их сцепления, связывая создаваемый ими порядок с тем, что можно именовать «дискурсом». В его распределении значимым для нас аспектом окажется не семантика, а прагматика высказываний, способ обращения с ними участников взаимодействия. Это обстоятельство окажется решающим в экспертизе образовательной реальности, поскольку действительными участниками интеракций станут не индивиды с их неповторимым внутренним миром, а тексты, причем текстам будет приписана специфическая креативность. В нашем анализе не индивиды станут рассматриваться в качестве источников тех или иных суждений, а как раз наоборот. Высказывания окажутся тем, что в ходе своей реализации будет побуждать индивидов стремиться к совпадению с ними.

О чем говорит (молчит) стенограмма учебного занятия?

На семинарском занятии в системе повышения квалификации преподавателей гуманитарных дисциплин Белорусского государственного университета участникам дискуссии было предложено посмотреть несколько фотографий¹, запечатлевших «Встречи трех народов: Беларуси, Украины и России», которые ранее проходили ежегодно на схождении их границ. Учебное задание было сформулировано в следующей форме: «Посмотрите, пожалуйста, на эти снимки и опишите, что Вы видите».



Фото 1

¹ Автор серии фотографий «Праздник» – белорусский фотохудожник Даниил Парнюк. Фотографии публикуются с его разрешения.



Фото 2



Фото 3

Фрагмент 1

Участник 8: ... там не праздник...¹ а свята ... тут я случайно задумался... слово свята... очень выразительное слово... оно содержит внутри слово святость... от религиозных вещей идет... и это никакое не свята...

Участник 3: праздник как праздник...

Участник 8: это банальное празднование... такое ничего неделанье... вот когда ничего не делаешь... то делаешь вот это... там все подмечено...

Участник 1: это репортаж...

Участник 3: тогда что это за репортаж... тогда мы понимаем... что репортаж может быть многообразным... если мы предположим... что некоторый корреспондент X попытался создать фоторепортаж этого события... он снимал людей на сцене... губернатора... священника... и возможно была бы центровка кадра... более точная экспозиция... более целенаправленный отбор фигур...

Участник 8: смотрите какие-то татаро-монгольские палатки...

Участник 3: это американские бункеры... тогда и его работа была бы другой... у нас ведь именно здесь возникает впечатление репортажа... тогда что это за тип репортажа...

¹ ... – пауза не более 1–2 с.

Кодирование (фото 1)

Первая серия реплик звучит через несколько секунд после экспозиции фотографий. В ходе последующего обсуждения лишь некоторые отдельные суждения описывают содержание изображения: *«смотрите какие-то татаро-монгольские палатки...»*. Остальные пять из семи высказываний связаны с именованнием увиденного. Причем, как можно заметить, средство номинации события взято из его подписи к серии фотографий – «Праздник», сделанной автором фотовыставки. Именование строится как соотнесение титульного определения экспозиции и характера воспринятого: *«там не праздник...; праздник как праздник; банальное празднование»*.

По способу именования изображения в этом фрагменте обнаруживают себя две стратегии: **этикетирование** (что: праздник, не праздник) и **акторизация** (как: фоторепортаж, не фоторепортаж). Если первая стратегия непосредственно связывает высказывание и содержание изображения, то вторая опосредована вниманием наблюдателя к способу организации визуального материала и носит дистанцированный характер. В нем присутствует момент учета «делаемости» предмета восприятия: *«и возможно была бы центровка кадра... более точная экспозиция... более целенаправленный отбор фигур...»*.

Способ, каким взаимодействуют высказывания в анализируемом фрагменте, указывает на то, что изображения воспринимаются всеми участниками дискуссии как идентичные и относящиеся к одному и тому же событию. Значения, приписываемые фотографиям, несмотря на некоторые содержательные различия, имеют общую зону релевантности.

Вместе с тем в коммуникации намечается объективация конструктивного характера отношений с изображением, указывающая на способ его производства: а) «здесь-и-сейчас» (*«именно здесь возникает»*); б) как результат коллективизированного восприятия (*«у нас ... возникает»*); в) нетождественность воспринимаемых изображений и образов восприятия (*«возникает впечатление репортажа»*). Таким образом, в дискуссии появляется возможность альтернативной стратегии взаимодействия с фотографией, реализующей дискурсивное его оформление.

Фрагмент 2

Участник 8: ...думаю... что это нарочито... мне сейчас хочется вспомнить Станиславского...

Участник 3: почему...

Участник 8: я не знаю... наверное тоже такие были... наверняка там были дети... которые радовались тому... что они в толпе... я готов поспорить... если бы я поставил задачу найти такие лица... я бы их нашел в этой же толпе среди детей... которые радуются как тот пацан...

Участник 3: ...да я понимаю... что мы сейчас перейдем от этики в содержательный план... но вспомним отзывы... которые дают иностранцы... приезжая в Беларусь...

Участник 8: ...да... никто не улыбается...

Участник 3: ...да... поэтому семейность... которая здесь представлена... передает наиболее типичное... бесконечно можно ... встречает улыбающихся людей... как бы показывает... что это небольшой фрагмент серии другого.

Участник 8: нет... а я смотрите... что сейчас обсуждаю... я обсуждаю ту самую установку... в которой участник 6 сомневается... он говорит... что экспозиция не выбиралась... такое ощущение... что ее нет... что называется выстрел от бедра... я говорю... что здесь есть установка... если бы я задавался целью зная... допуская гипотезу такую... я иду на этот праздник... зная что это все туфта... но в то же время я иду с такой установкой... чему сегодня люди улыбаются... я бы нашел... но а то... что он снимает что типично что не улыбаются... мне это достаточно банально... что это добавляет мне... ничего... тогда как за эстетичность я могу порадоваться... там есть много находок...

Участник 3: ...тогда что это за вопрос...

Участник 8: ...имею в виду... что... я отстаиваю... что установка есть... показать... что люди на празднике не улыбаются... достаточно банальная... или одиночество в толпе...

Участник 5: ...может это была установка запечатлеть фрагмент повседневности какой-то...

Кодирование (фото 2)

Второй фрагмент стенограммы связан с доминированием темы фотографического замысла: *«наверняка там были дети... которые радовались»*. Высказывание настаивает на избирательности фотографий: *«я отстаиваю... что установка есть...»*; *«...может это была установка запечатлеть фрагмент повседневности какой-то...»*. Тема замысла косвенно вводит в содержание обсуждения фигуру автора как условия, открывающего доступ к представленному на снимках контенту.

Одновременно с ним в данном фрагменте стенограммы присутствуют высказывания, указывающие на типичность отраженного в материале фотографий события, которое существует объективно, независимо от деятельности фотографа: *«...но вспомним отзывы... которые дают иностранцы... приезжая в беларусь...»*; *«поэтому семейность... которая здесь представлена... передает наиболее типичное... бесконечно можно...»*. Объективация содержания изображения противодействует тенденции авторизации фотографий, подчеркивая их самостоятельный, относительно независимый от намерений фотографа статус.

Высказывание участника 5 действует в направлении снятия противоречия между двумя соперничающими коммуникативными тенденциями (**авторизации и объективации**): *«...может это была установка запечатлеть фрагмент повседневности какой-то...»*. Одновременно оно, вводя в дискуссию тезис о повседневности, атакует титульное имя «праздник», приписывая фотографическому высказыванию статус социальной критики.

Фрагмент 3

Участник 6: ...ощущение панорамы у меня тоже очень сильное... и в этом смысле здесь нет как бы динамики... нарратив... он предполагает динамику определенную... а здесь какая-то странная вещь... это первое... и мне не удастся найти интерес и источник этого интереса... если приписывать репортеру... как бы фигура репортера не поддается идентификации... что-то сопротивляется этому... какой-то странный рассказ непонятно кого... т.е. я не могу приписать это видение какому-то конкретному интересанту и поэтому мне этот репортаж хочется в кавычки взять... какая-то

более сложная конфигурация возникает этих образов... панорама... тогда панорама кому принадлежит... н и к о м у...

Участник 8: ...но это можно приписать в заслугу фотографу... он как бы сам скрывается... он себя не навязывает...

Участник 6: ...или мы не видим этой проработки планов...

Участник 8: ...возникает эффект... что ты сам там и ты можешь туда посмотреть... увидеть это... сюда посмотреть... увидеть то...

Участник 6: ...ну вот условно... кто говорит... типичный для гуманитарного исследователя вопрос... никто...

Кодирование (фото 3)

Высказывание, открывающее третий фрагмент стенограммы, создает еще одну коммуникативную тенденцию в обсуждении, связанную с обращением внимания участников на фотографический эффект (остановку движения) и подвешивание темы авторизации (замысла): «...ощущение панорамы у меня очень сильное... и в этом смысле здесь нет как бы динамики...»; «фигура репортера не поддается идентификации... что-то сопротивляется этому... какой-то странный рассказ непонятно кого...». Вместе с этим в зоне проблематизации оказывается фигура наблюдателя, который теперь, в создаваемой высказыванием перспективе, не может без сомнения использовать привычное категориальное различие: кто говорит / что говорит / кому говорит: «...ну вот условно... кто говорит... типичный для гуманитарного исследователя вопрос... никто...». Особенность так представленного изображения не позволяет воспринимать фотографическое значение как человеческое высказывание или, по крайней мере, притормаживает реализацию тенденции его нарративизации в этом направлении.

Указанным тенденциям противостоит высказывание участника 8: «...но это можно приписать в заслугу фотографу... он как бы сам скрывается... он себя не навязывает...». Посредством этого утверждения осуществляется попытка реконтекстуализации действия высказываний участника 6. Неопределенность коммуникации, создаваемая тезисами «панорамы», «денарративизации», «деавторизации», посредством «вторичной авторизации» возвращается в русло уже конвенционализированной в семинаре схемы «замысла» и «сообщения».

Интерпретация

Как следует из реконструкции фрагментов стенограммы, содержащиеся в них высказывания апеллируют к реальному жизненному событию, отображенному на снимках. И хотя они не полностью совпадают в именовании содержания отображения и трактовках способов его производства, относимость высказываний к одному и тому же объекту¹ разделяется всеми по умолчанию². Единство объекта отнесения делает возможным взаимосвязан-

¹ Если бы единство объекта не соблюдалось, например одни высказывания относились к технике фотографии, другие – к межгосударственной политике, третьи – к проблемам организации фотоэкспозиций, то коммуникативный процесс оказался бы под угрозой. В таких случаях для установления единства объекта, как правило, применяется регулирующее высказывание: «Что мы сейчас обсуждаем?»

² Умолчание совпадает по своему механизму с актом эпохэ в редакции А. Шюца: «Он заключает в скобки сомнение в том, что этот мир и его объекты могли бы быть другими, нежели те, какими они ему кажутся. Мы предлагаем назвать это эпохэ „эпохэ естественной установки“» [1. С. 423].

ные речевые действия, придавая им характер общего действия¹. В восприятии, образуемом актом общего действия, образ объекта в сознании индивидов и образ-артефакт составляют неразрывное единство, «я так вижу» превращается в «мы так видим». В поддержании такого рода единства большую роль играет и природа фотографии – симбиоз означаемого и означающего². В результате устанавливаемое единство объекта восприятия и осуществляемое группой общее действие создают устойчивую форму групповой позиции³, обеспечивающую воспроизводство дискурсивных ситуаций. Либерализация индивидуального суждения, отличного от группового, оказывается зависимой от действующих по умолчанию групповых обязательств. Воспроизводимая ситуация и позиция группы в этом случае находятся в реципрокной связи. Занимаемая позиция продуцирует соответствующую ей ситуацию, а созданная ситуация вызывает к жизни связанную с ней позицию. Коммуникация приобретает предсказуемый, стабильный характер. Одним из психологических источников приверженности партнеров по коммуникации стабилизирующим тактикам речевого поведения выступает продуцируемое ими чувство безопасности.

Еще одним условием поддержания устойчивости коммуникативной формы в анализируемой дискуссии является тезис об авторстве изображения. Авторская атрибуция устанавливает человеческую перспективу восприятия, а также предоставляет возможность участникам переговоров для идентификации с ней. Психотехнически это связано с работой воображения, позволяющего автору высказывания «смотреть» вместе с автором фотографии в видеоискатель. Идентификация значительной части высказываний с перспективой авторского усмотрения запускает механизм повседневной коммуникации, обеспечивающий взаимозаменяемость коммуникативных позиций⁴. Согласованность и координация зрительских перспектив означают усиление в коммуникации определенной формы социальной идентичности, в контексте которой теперь определяются и горизонт принципиально допустимых действий, и совокупность имплицитных правил. Но не только. Свойственная повседневности преемственность жизненных событий, их связанность со сложившимся опытом, понимание

¹ В этой связи продуктивным представляется различие в групповом 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 переносе пианино (совместное действие) каждый из его участников «выполняет особую задачу, внося свой незаменимый вклад в структурированный процесс достижения такой суперцели» [2. С. 388].

² Фотография как бы постоянно носит свой референт с собой [3. С. 13].

³ Речь идет в данном случае о поведенческом единстве (групповой идентичности), которое функционирует не столько за счет существования единого когнитивного пространства, сколько посредством единообразных коммуникативных действий. На процессы производства такого рода коммуникативных единств указывает в своих исследованиях британский социолог Л. Чулиораки (L. Chouliarakis), изучавшая воздействие на зрителей телевизионных программ. Согласно ее данным телезрелище вводит зрителя в широкий круг сообщества иных зрителей, приобщенных, как и он, к экрану. Позиция – «индивид у экрана» – реализуется в качестве жизненной формы, разделяемой условной группой зрителей [4. С. 311].

⁴ А. Шюц пишет об идеализации повседневного восприятия – взаимозаменяемости точек зрения – так: «...я считаю само собой разумеющимся – и полагаю, что другой делает то же самое, – что если нас поменять местами, так, чтобы его „здесь“ стало моим, я буду на том же расстоянии от предметов и увижу их в той же системе типизаций, что и он; более того, в моей досягаемости будут те же предметы, что и в его (обратное также верно)» [1. С. 15].

новизны в ее контексте становятся базовым условием ситуационного восприятия, залогом коммуникативной устойчивости.

Обратим внимание еще на одно обстоятельство: практически все высказывания семинара не описывают воспринимаемое, а реализуются в качестве интерпретаций. Этикетирование и акторизация представляют собой обобщенные результаты восприятия, которые являются реконтекстуализацией участниками дискуссии учебного задания, ответом на вопрос, «что вы думаете, глядя на изображение», а не «что вы видите». Мышление и слово (подпись «Праздник») здесь действуют опережающим и определяющим образом¹. При этом основную роль в визуальной интеракции выполняет та или иная опытная конфигурация, с которой соотносятся воспринимаемые на занятии фотографии. В психологическом плане зависимость от опыта может быть представлена как проблема апперцепции.

Для прояснения ее сути следует, во-первых, разделить внутреннее пространство восприятия на воспринимаемое и воспринятое. Воспринятое в этом случае обнаруживает свою связь с тем, что в психологии принято называть «представлением». Представление, определяемое процессами в памяти, управляет порядком воспринимаемого. Иными словами, представление (вторичный образ), которое часто связано со словом, придает форму видению (первичному образу) человека. Не столько слово как таковое поглощает образ первичного восприятия, сколько сложившийся в опыте образный набор, обобщенный в представлении², придает работе восприятия устойчивый вид. Во-вторых, апперцептивный опыт не является исключительно личным достижением, как это может показаться на первый взгляд. Его конфигурация, кроме стереотипизации собственного действия индивида, включает эффекты межличностной коммуникации, образовательные инвестиции, массмедиаальные включения. В этом плане индивид перестает быть владельцем своего опыта, становясь агентом интроцированных культурных форм, которые он склонен отождествлять с самим собой³.

При этом было бы неверным трактовать апперцептивную форму как жестко организованную структуру. Здесь мы вступаем в полемику с Кантом, предполагавшим существование первоначально-синтетического единства апперцепции (трансцендентальное единство самосознания) [8. С. 191–192]. С нашей точки зрения, апперцептивное единство (или фокус восприятия) ситуативно и коммуникативно обусловлено и выступает инвариантом действующей образовательной формы. Воспринимающее устройство точнее будет интерпретировать как набор относительно свободных элементов, которые приобретают структурную собранность в ситуационной прагматике. С этой точки зрения апперцепты, так же как и коммуникативные позиции, являются

¹ Как замечает томский социолог С.В. Пирогов, «исследование визуальных образов – это исследование другого типа опыта – не категориально-мыслительного, а перцептивного. Визуальные исследования обратили внимание на особую когнитивную процедуру – видение, которую является относительно самостоятельным по отношению к рациональному мышлению» [5. С. 124].

² Анри Бергсон, анализируя ощущение света, указывает, что в подобный набор могут входить прошлый опыт, в том числе воспоминания, навыки речи воспринимающего, а также усвоенные им физические теории [6. С. 73].

³ В современной гуманитаристике образ как структура опыта перестает в целом рассматриваться как принадлежащий той или иной изолированной сфере (сознания или искусства), он начинает трактоваться как «„социально-культурный факт“ либо „визуальное событие“ (ang. visual event), регулирующие отношения между визуальным и социальным пространствами» [7. С. 21].

и продуктом ситуации, и условием ее возникновения и устойчивого воспроизводства.

Обсуждение

Представленный выше анализ показывает, что семинар преподавателей университета создает устойчивую социальную форму, минимизирующую коммуникативные риски и гарантирующую психологическую безопасность его участников. Его неконфликтное течение не позволяет нам слишком оптимистично, подобно американскому исследователю Дж. Лемке, уповать на многопозиционную коммуникацию как источник автоматического «умножения взаимного потенциала» [9. С. 5]. В нашем случае речь идет о потенциале образования, если под последним понимать не просто накопление разнообразных сведений в памяти учащихся или обмен легко ассимилируемой «новизной», а сложный и противоречивый процесс, связанный со сменой дискурсивных позиций как отдельных участников, так и коммуникативной группы в целом. М. Фуко связывает такого рода трансформации с «психогикой» – «изменением способа существования субъекта» [10. С. 311]. *В дискурсивном выражении смена способа существования в образовании означает прежде всего смену отношения с языком.* Мы говорим о таком типе изменений, которые совершаются не на уровне отдельных лингвистических единиц, а на уровне системы языка в целом и практик ее использования. Это, разумеется, не означает невозможности единичных знаковых модификаций, однако в этом случае лексическая новация должна носить характер «инвективы», прерывающей привычный коммуникативный обмен, вызывающей к ревизии языкового сознания.

В рассмотренных нами примерах роль такой «инвективы» могла бы быть приписана высказыванию участника б: *«панорама кому принадлежит... и и к о м у...»*. Ее утверждение в коммуникации семинара было способно нарушить привычный коммуникативный порядок, поскольку в этом случае участникам пришлось бы реорганизовать правила использования своей речи. К таким изменениям можно отнести «онтологическое» смещение, осуществленное американским искусствоведом У.Т. Митчеллом, предложившим рассматривать изображения как витальные образования, которые обладают не только семиотической природой, но и функциями живого. Такого рода полагание, с точки зрения Митчелла, не является мистическим, а основано на наблюдении за поведением людей, которые реагируют на изображения так, как если бы они были живыми существами. В связи с отношением к изображениям Митчелл фиксирует эффект «двойного сознания», отмечая при этом, что, несмотря на наблюдаемую живую реакцию, люди, отвечая на прямо поставленный вопрос, говорят о том, что картинки не обладают собственной активностью и что они бессильны что-либо сделать вне взаимодействия с ними. То есть «эффект двойного сознания состоит в одновременном присутствии, с одной стороны, наивного и даже суеверного отношения к изображению, а с другой – в сохранении по отношению к нему трезвой, скептической и критической позиции» [11. С. 7].

Наделение предъявляемых учебной группе преподавателей изображений специфической витальностью обладало потенциалом радикальных изменений способа осуществления высказываний, могло побудить к перераспределению

связей суждений, вызывая к жизни новый спектр их отношений со знаком, друг с другом, с самим собой. Возникновение новой формы этих отношений и означает, с нашей точки зрения, образовательное изменение.

Указанное изменение, связанное с реорганизацией системы семиотических диспозиций, предполагает в качестве ключевого условия своего осуществления трансформацию связей между высказыванием и производящим его индивидом. Речь идет о возникновении в учебной коммуникации дискурсивного «Я», которое представляет собой дискурсивную конструкцию, не совпадающую с привычным образом самого себя участника учебного взаимодействия. Этот привычный образ «Я» в образовательном контексте интенсивно фундирован классическим представлением о природе субъективности и обусловлен прежде всего субъект-объектной схемой, в рамках которой разворачиваются процессы отражения реальности, что в свою очередь поддерживает режим субъектности «Я» в образовательных взаимодействиях. Связь между высказыванием и производящим его индивидом не может полностью совпадать с онтологической разметкой позиций классического диалога, поскольку само высказывание производит двойное действие: оно означает позицию говорящего и одновременно создает эффект коммуникативной диспозиции говорящего, так как речь всегда циркулирует в системе адресаций. Важным моментом этого эффекта оказываются появление особого типа усилий, которые говорящий в учебной ситуации коммуникативной ответственности прилагает, чтобы оставаться в поле своей речи и языка. Субъект речи сталкивается с необходимостью заботиться о целостности той модели своего «Я», которая позволяет ему переприсваивать высказывание в актах отождествления «Я» и своей речи. Между тем очевидно, что самоотождественность говорящего в этой модели устанавливается в том типе «сильной» связи «Я» и речи, которая тормозит и даже блокирует процессы самонаблюдения, самоотношения, поскольку именно эти процессы выступают деконструирующими по отношению к конечности коммуникативных позиций субъекта речи. Мы можем спросить: что же является ключевым препятствием в развитии бесконечности, «децентрированности» коммуникативных движений в учебном пространстве? Скорее всего, это натурализованное представление о «Я», которое включает его в целостную структуру личности по принципу их субстратного отождествления. Традиционная педагогическая практика апеллирует к необходимости постоянного возвращения «Я» в структурное поле личности и усматривает в этом реализацию той заботы личности о себе, в которой невозможна значимая и валидная репрезентация «Я» за пределами личностной формы, по сути выступающей здесь инстанцией контроля и производства.

Такого рода постановка вопроса о самоотношении побуждает нас к пересмотру трактовки понятия «заботы о себе» как «понимания своего бытия и ответственности за свое бытие» [12. С. 40]. Ответственность в этом случае «образует ядерную структуру личности» [Там же. С. 108], сообразуясь с признанием «своей отдельности, отделенности, уникальности... бахтинским не-алиби-в-бытии» [Там же. С. 179]. В этой редакции «забота о себе» связана с опытом обнаружения своего глубинного «Я», культивацией «доверия к себе, становлением чувства собственного достоинства» [Там же. С. 300]. В этой

редакции заботы утверждается самотождественность индивида, связанность его мышления и речи, производности последней из первого.

Наша трактовка «заботы», выводимая из обстоятельств описанного в тексте семинара, опирается на прямо противоположные предпосылки, обусловленные несамотождественностью индивида, разделенностью мышления и речи, производностью первого от второго и, соответственно, недоверием к себе как фигуре, формируемой и изменяемой динамическими обстоятельствами современной жизни, но прежде всего условиями и случайностью образовательной коммуникации. С этой точки зрения участники образования подчинены императиву «алиби-в-бытии», если под бытием понимать дискурсивное бытие индивида. Дискурсивное бытие индивида предполагает и соответствующую ему дискурсивную ответственность, которая ориентирована на отчетность в том, от какой инстанции он (они) получил(и) верительную грамоту на высказывание. Принятие этой трактовки связано с изменением «практик себя» или «заботы о себе» как новой цели и ценности университетского образования.

Заключение

В представленном выше тексте была предпринята попытка построения коммуникативной трактовки образования, предполагающая ревизию привычных координат образовательной реальности и, прежде всего, переопределения отношения с пространством, временем и источником производства образовательного порядка. В ней пространство образовательной практики определяется функционирующими микросоциальными отношениями: высказываниями, действиями и движениями участников, характеристиками образовательного поля, производного от активности образовательных агентов, но несводимого к нему. Особенность существования этого пространства такова, что оно действует только в момент реализации образовательных интеракций и по мере их прекращения дереализуется. Или, иными словами, эта кратковременно бытийствующая структура обусловлена актуальными усилиями участников образовательной коммуникации, выделяющей себя в момент этой реализации из других структур жизненного мира. Именно в этот момент образование и существует, напоминая своим существованием проблеск мысли. В определенном смысле образовательное пространство может быть представлено как системный эффект взаимодействия элементов ситуации, однако эффект случайный, интервальный, не подчиняющийся требованиям технологичности и прямой педагогической целесообразности.

Время существования образования связано с характером функционирования пространства и образует то, что можно назвать «внутренним временем» «здесь и сейчас» происходящего события. Любые темпоральные высказывания рассматриваются как коммуникативный ресурс, используемый участниками взаимодействия для конституирования образовательной ситуации, ее стабилизации или динамизации.

Коммуникативная трактовка образования, которую мы коротко описали в этой статье, не представляет собой систематического описания. Это, скорее, набор эвристик, способных генерировать соответствующую дискуссию, в ходе и посредством которой объявленная коммуникативная реальность имеет шанс обрести более определенное выражение.

Литература

1. *Шюц А.* Избранное: Мир, священный смыслом. М. : Росспэн, 2004. 1056 с.
2. *Харре Р.* Проблема совместного действия // Человек. Наука. Цивилизация: К семидесятилетию академика В.С. Стёпина. М., 2004. С. 383–400.
3. *Барп П.* Camera lucida : Комментарий к фотографии. М. : AdMarginem, 1997. 94 с.
4. *Chouliarakis L.* W stronę analityki mediacji // Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej / red. A. Duszak. Kraków : Fairclough, 2008. S. 305–342.
5. *Пирогов С.В.* Горизонты исследований визуального // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 4 (24). С. 124–131.
6. *Берссон А.* Опыт о непосредственных данных сознания // Собр. соч. : в 4 т. Т. 1 : Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память. М., 1992. С. 50–155.
7. *Juszczak S.* Kultura wizualna – wybrane studia teoretyczne oraz badania empiryczne // Chowana. 2015. T. 2 (45). С. 17–30.
8. *Кант И.* Сочинения : в 6 т. М. : Мысль, 1964. Т. 3. 799 с.
9. *Lenke J.L.* Intertextuality and Educational Research // Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research / ed. N. Stuart-Faris, D. Bloome. Greenwich : Connecticut, 2004. P. 3–14.
10. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982. Выдержки // СОЦИО-ЛОГОС. М., 1991. С. 284–311.
11. *Mitchell W.J.T.* What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images. Chicago : U of Chicago P, 2005. 380 p.
12. *Иванченко Г.В.* Забота о себе: история и современность. М. : Смысл, 2009. 304 с.

Aleksandr A. Polonnikov, Belarusian State University (Minsk, Republic of Belarus).

E-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Dmitriy Yu. Korol, Belarusian State University (Minsk, Republic of Belarus).

E-mail: klinamen.com@gmail.com

Natalya D. Korchalova, Belarusian State University (Minsk, Republic of Belarus).

E-mail: korchalova.n@gmail.com

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science. 2018. 42. pp. 166–178.

DOI: 10.17223/1998863X/42/18

CHANGE IN THE DISCURSIVE POLICY OF THE SUBJECT IN UNIVERSITY EDUCATION

Keywords: discursive practices; labeling; actorization; “care of the self”; reality of education.

The authors of the text have designed a problem field of micro-research in the field of education in the context of events and discursive practices that form the phenomenon of *educational reality*. Education is considered as a relatively independent symbolic universe producing a specific order that has its own interests and is capable of processing external impacts into those acceptable for itself. The communicative interpretation of education is built upon a revision of relations with space/time and the source of educational order production. The space of educational practice is determined by the functioning micro-social relations: participants’ utterances, actions and movements, characteristics of the education field being a derivative of educational agents’ activities but not reduced to it. This space acts at the moment of educational interaction realization, and upon its completion it is de-realized and determined by the relevant efforts of the participants of educational communication separating itself at the moment of realization from other structures of background knowledge. It is presented as a systemic effect of the interaction of elements of a situation, being sporadic, intervallic, not subjected to the requirements of technological and pedagogical effectiveness. The paper in question presents an experience of discourse analysis at a seminar within the system of enhancing the qualification of the humanities lecturers of the Belarusian State University. The participants were offered to look at several photos. The formulation of the task was: “Please look at these photos and say what you see.” The material of the analysis was fragments of the discussion transcript with a focus on certain utterances and their cohesion (learning discourse). The priority in the analysis was the pragmatics of individual utterances and modes of using them. This is a crucial point in the educational reality analysis: the actual participants of interactions are texts with their specific creativity. Discursive behavior is considered as an implementation of a certain discursive policy in education that results in the stability and controllability of learning communication and the subject of education in it. The seminar creates a sustainable social form that minimizes communication risks and guarantees psychological security to its partici-

pants. This is a form of accumulating the potential of education – a complex and controversial process related to the change of discursive positions of individual participants and a communication group. M. Foucault links this kind of transformation with “psychologies”, i.e. “changing the mode of the subject’s existence”. In discursive terms, the change of the existence mode in education means a change of relationship with the language. The changes are performed on the level of the language system on the whole and its application practices. The prospect of education development is related to the change of the discourse type, which enables an individual to self-experiment with his/her speech and types of relations with the signs and utterances of other participants of educational events.

References

1. Schütz, A. (2004) *Izbrannoe: Mir, svetyashchiysya smyslom* [Selected Works: a World Shining with Meaning]. Moscow: ROSSPEN.
2. Harré, R. (2004) Problema sovместnogo deystviya [The Problem of Joint Action]. In: Kasavin, I. (ed.) *Chelovek. Nauka. Tsivilizatsiya. K semidesyatiletuyu akademika V.S. Stepina* [Man. Science. Civilization. On the Seventieth Birthday of Academician V.S. Stypopin]. Moscow: Kanon+. pp. 383–400.
3. Barthes, R. (1997) *Camera lucida. Kommentariy k fotografii* [Camera lucida]. Moscow: Ad-Marginem.
4. Chouliaraki, L. (2008) W stronę analityki mediacji [Towards Mediation Analytics]. In: Duszak, A. (ed.) *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* [Critical Analysis of Discourse. Interdisciplinary Approach to Social Communication]. Kraków: Fairclough. pp. 305–342.
5. Pirogov, S.V. (2013) Horizons of research of the visual. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 4(24). pp. 124–131. (In Russian).
6. Bergson, A. (1992) *Sobranie sochineniy: v 4 t.* [Collected Works. In 4 vols]. Vol. 1. Moscow: Moskovskiy klub. pp. 50–155.
7. Juszczak, S. (2015) Kultura wizualna – wybrane studia teoretyczne oraz badania empiryczne [Visual Culture – Selected Theoretical and Empirical Studies]. *Chowana*. 2(45). pp. 17–30.
8. Kant, I. (1964) *Sochineniya : v 6 t.* [Works in 6 vols]. Vol. 3. Translated from German. Moscow: Mysl’.
9. Lemke, J.L. (2004) Intertextuality and Educational Research. In: Shuart-Faris, N. & Bloome, D. (eds) *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research*. Greenwich: Connecticut. pp. 3–14.
10. Foucault, M. (1991) *Germenevtika sub"ekta: Kurs lektsiy, pročitannykh v Kollezhe de Frans v 1982 godu* [Hermeneutics of the Subject: A course of lectures delivered at the Collège de France in 1982]. Translated from French. Moscow: Progress. pp. 284–311.
11. Mitchell, W.J.T. (2005) *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: University of Chicago.
12. Ivanchenko, G.V. (2009) *Zabota o sebe: istoriya i sovremennost'* [Self Care: History and Modernity]. Moscow: Smysl.