

УДК 37

DOI: 10.17223/22220836/35/4

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

КРИЗИС ЧТЕНИЯ VERSUS КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ

Цель статьи – извлечь проблематику «кризиса чтения» в актуальном образовательном пространстве из-под власти привычных планов интерпретации: «социальной генеалогии» «естественного хода вещей», «сменяемости обстоятельств» (внешних и внутренних), которая в режиме социально-психологической усталости апеллирует к симптоматике смены поколений (частично вписывая его фрагменты в риторiku «кризиса идентичности»). Ключевыми вопросами обсуждения в этом случае становятся механизмы метатекстуального образовательного семиозиса, речевых практик образования, медиативных коммуникативных устройств, конструкции учебных предметов, а также организации самого образования.

Ключевые слова: кризис чтения, образовательное событие, образовательный семиозис, речевые практики образования, дискурсивные конструкции учебных предметов.

Введение

Теорема У. Томаса, поместившая в центр гуманитарного мышления автономного субъекта, не просто реализующего некие предписания, а осознанно выбирающего линию поведения, нередко воспринимается в аксиоматическом статусе. Для мышления об образовании ее символическая эффективность во многом объясняется некой исходной самодостаточностью, подпитывающей нарциссизм индивида и легитимирующей его центральное положение в процессах образовательного семиозиса. Согласно ей «самодетерминированному акту поведения всегда предшествует стадия обследования и обдумывания, которую мы можем назвать определением ситуации. От определения ситуации зависят не только конкретные акты; по ходу дела вся жизненная стратегия и личность самого индивида начинают вытекать из серии таких определений» [1. С. 63]. Укажем здесь на то обстоятельство, что теорема Томаса как пространственная операция не только создает особое привилегированное место человека в производстве ситуационных значений, но и учреждает площадку для доминирования интерпретационизма с обсессией абсолютизации любых значений. В перспективе образования это означает, во-первых, презумпцию вербального мышления во всех актах учебного взаимодействия, а во-вторых, техническую (инструментальную) ориентацию участников образования на роль знака (суждения, текста и чтения) в процессах смыслопроизводства. Поэтому в контексте нашего исследования вторым именем интерпретационизма может выступать вербоцентризм.

Следствием безраздельного господства вербоцентризма в образовании стала прежде всего девальвация того источника значений, который, согласно Гумбрехту, обусловлен несимволическим отношением человека к действительности, «наблюдением мира через чувственность», или эффектом присутствия [2. С. 50]. Кроме этого, логоцентрическая установка оказалась связан-

ной с неизбежным конфликтом интерпретаций¹, порождаемых в ситуации поликультурности эксплозией информационных и коммуникационных процессов, насыщающих семиотическое пространство образования разнородными высказываниями убеждающего содержания. Каждая из участвующих в образовательном взаимодействии интерпретаций стремится говорить *голосом* истины, учреждая связанную с ней реальность, и нередко «апеллирует к „очевидностям“, противоречащим повседневному опыту студентов» [4. S. 120].

Образовательный семиогенез, использующий в качестве механизма упорядочения значений вербоцентрический ресурс, в педагогическом плане выражается, в частности, в идеологии личностно ориентированного образования с опорой на психологический конструктивизм². В этом подходе «все признаваемое нами „реальностью / реалиями“ дается нам лишь как „конструкция“ нашего сознания... [и полагается, что] все реалии, общие для нас с другими людьми, суть „социальные конструкции“» [2. С. 68].

Не отрицая важного культурного значения этого типа образовательного устройства, особенно в части создания условий для (вос)производства жизненных форм индивидуализированного общества, отметим все же, что сегодня в образовании происходит что-то, что побуждает нас вновь ставить вопрос о границах конструктивистского образовательного проекта, тех обстоятельствах, которые можно назвать «новым объективизмом». К числу такого рода обстоятельств можно отнести, например, когнитивную революцию, произошедшую 50 тыс. лет назад и вызвавшую к жизни человека современного вида, аграрную революцию 12-тысячелетней давности, изменившую тип цивилизации (переход к земледелию). В числе последних ключевых событий в европейской истории можно указать научную революцию, сделавшую 500 лет тому назад «технику нашей судьбой». Похоже, что пришла пора проявить определенную озабоченность в связи с ее успехами, особенно в деле человеческого воцарения. Одновременно это, возможно, позволит и несколько поубавить пафос набирающего силу эдукационизма, благодаря которому образование грозит стать «нашим все», защищенным от критики и радикального изменения³, как если бы оно было однозначным благом. О консервативной роли образования не устает напоминать известный польский социолог З. Кветиньский: «В ситуации быстрых перемен педагогика и образование могут стать препятствием развития, условием его заморозки, „устройствами“, которые сохраняют и воспроизводят прежние состояния ве-

¹ Поскольку всякую «интерпретацию можно считать заинтересованным ответом на определенную историческую ситуацию – не объективной констатацией факта, который остается внешним по отношению к ней, а фактом, который входит в состав самой исторической ситуации, которой он соответствует» [3. С. 121].

² Конструктивистская точка зрения исходит из того, что человек активно интерпретирует мир, создавая познавательные структуры, имеющие статус мысленных репрезентаций мира (которые определяются в терминах: понятий, схем, скриптов, ментальных образов). Репрезентации не являются разновидностью «репринта», отпечатком того, что воспринимает индивид, но реконструкцией данных на основе прежнего опыта. Опыт же является информацией о мире, преобразованной в мышлении в результате символической переработки поступающих сведений [5. S. 132].

³ Как бы само собой получается, что в составе упряжки науки и культуры образование всегда «несет за собой неиссякаемый источник прогресса. Однако для того чтобы продолжать развивать его, мы должны прежде всего полностью раскрыть и осознать творческие возможности человечества» [6].

щей в сознании молодежи» [7. С. 10]. Не исключено, что к числу такого рода блокад развития может быть отнесена и эдукативная практика исчисления «от человека».

Прояснение образовательных следствий инерции дискурса, централизованного на субъекте, а также его ограничение будут производиться в настоящей статье на достаточно, казалось бы, частном вопросе – судьбе текста в образовании, дискуссии о которой мы бы хотели придать новый импульс.

Обнуление риторики опыта в образовании

Для общепринятой сегодня дидактики аспект реальности (который мы здесь выделяем как одно из базовых эпистемологических измерений в структуре поля образования) традиционно опирается на концепцию опыта¹, который не просто регулятивно аккумулирует совокупности случаев в порядках их репрезентации, но и получает особое «генетическое» значение источника знания о реальности. Сама же риторика «опыта» очевидно связана с извлечением из «реальности» тех элементов (случаев), морфогенез которых обусловлен их повторяемостью и воспроизводимостью. С чем мы здесь встречаемся? С тем, что пара «опыт–реальность» становится источником производства субъектной образовательной формы, т.е. формы (в действующих в настоящее время условиях), прямо и настойчиво ориентирующей восприятие индивида на ее объектное схватывание (означение) с последующим декодированием знаков в системе причинно-следственных реляций. В актах означения ключевая роль отводится посреднику между опытом и реальностью – авторитетному тексту, обеспечивающему отбор (включение / исключение) значений. Здесь уже само «понятийное пятно» опыта маркирует ситуацию, когда причины входят в генеалогическое «равновесие» со следствиями и создают тот впечатляющий эффект их «сцепленности», который воодушевляет участников образования оптимистической перспективой оценки опыта как неисчерпаемого ресурса знания о реальности.

Задача этого текста – не подвергать радикальному критическому сомнению исторически задокументированную продуктивность эпистемологической работы пары «опыт–реальность» в европейском образовании нескольких последних столетий. Скорее мы попытаемся оказаться на границе этой продуктивности и ее эффектов в тот момент, когда ставится вопрос о кризисе чтения², одновременно рассчитывая, что этот вопрос сам по себе обладает продуктивным деконструирующим потенциалом в отношении символического функционала пары «опыт–реальность».

Что имеется в виду, о какой продуктивности вопроса идет речь? Авторы подозревают, что именно здесь, в ходе разворачивания вопроса о кризисе чтения, мы можем обнаружить, как в ореоле примата субъектности (как ана-

¹ При этом статус опыта последний приобретает в процессах означения и(или) символизации.

² Трактовки «кризиса чтения», как будет показано далее, достаточно разнообразны. Его темпорального измерения, например, касается в своих исследованиях Жан Бодрийяр. Одно из его ключевых замечаний по этому вопросу содержит следующее определение: «...Чтение находит свой предел в буквальности текста. ...Эта останавливающаяся на буквальности работа в корне отлична от той, которая предполагает, что чтение – всего лишь подготовка к якобы более важному творческому процессу, и в рамках которой текст (texte) выступает не более чем поводом (pretexte) заняться размышлениями! Но текст должен быть взят сам по себе, в его находящейся за пределами воображаемого языковой фактичности» [8. С. 98].

литического горизонта формулирования и решения проблематики образовательных взаимодействий) возникает и развивается наша педагогическая «наивность». *Наивность*, которая наделяет нас надеждой в поиске решения самим индивидом проблемы «кризиса чтения». Важное для нас коррелирующее наблюдение за подобного рода наивностью мы обнаруживаем у Ж. Бодрийяра: «Наивность приписывать всякому событию его причины заставляет нас думать, что оно могло бы и не произойти, – чистое событие, событие без причины может произойти только неизбежно, – однако оно никогда не может быть воспроизведено, в то время как причинный процесс всегда можно повторить» [9. С. 18].

Событие здесь выступает не как гносеологическая, но как онтологическая форма реальности, ограниченно описуемая¹. Оно не является конструкцией субъекта, более того, сам субъект есть событийное производное. «Событие способно структурировать субъект, лишенный всякой идентичности и „подвешенный“ на событие, единственным „свидетельством“ которого как раз и является то, что субъект его декларирует» [11. С. 8]. Субъект может быть вовлечен в событие или в силу ряда причин исключен из него, но не он его автор. Образовательные субъекты могут обнаруживать себя в событии, становиться его относительно рациональными участниками и заинтересованными наблюдателями. Важность этой корреляции состоит прежде всего в том, что побуждает ставить и развивать вопрос о кризисе чтения в формате событийности, что с неизбежностью влечет за собой ряд важных (фатальных) последствий прежде всего в отношении аналитической систематики, которой мы собираемся воспользоваться для движения в этом направлении.

Итак, «*перед нами*» в некоем колебательном состоянии относительно себя самой располагается образовательная «реальность», для которой текстцентрированная регулятивность обучения на всех его уровнях воспринимается как его универсальная характеристика, а также как его исторически, культурно и социально целостное устройство. Из этого следует, что в рамках модернизационного педагогического проекта система правил, нормирующая судьбу текста и сопряженного с ним образования, может и должна быть «технически» адаптирована, согласована с общим обновлением образовательной среды и выражена в риторике «информационного взрыва», «кризиса идентичности», «цифровизации»². Кавычки в обозначении эпистемологической позиции «*перед нами*» играют здесь роль проявленности как синтаксической, так и трансцендентной страховки или условия, которое генерирует субъект-объектный тип отношения к реальности и дистантность как его конститутив, наделяя реальность возможностью создавать парность с опытом (формой субъектности) в процессуальности причинно-следственного типа.

¹ Говорить о событии в образовании посредством пары гносеологического и онтологического языка означает разместить высказывание в контексте проблемы отношений между интеллигбельным и чувственным. В том случае, если педагогика как способ мышления об образовательном событии схватывает его как онтологическую форму реальности, она «не может отыскать форму чувственного представления, соразмерную его идее, или, напротив, схему интеллигбельности, соразмерную его чувственной силе» [10. Р. 81], обнаруживая себя на границе собственной производительности. В этом случае ограниченность описания есть не атрибут означаемого, но регулятив означаемого.

² Кавычки в этом ряду указывают на локальную дискурсивную условность используемых слов, отмечают их специфическую функцию в «образовательной языковой игре». Очевидно, что для жизненной или производственной ситуации, например восточно-европейского агрария, эти обозначения и феномены лишены смысла.

Эпистемологическая позиция «перед нами» апеллирует к восприятию кризиса чтения как части картины реальности, когда, при определенных усилиях по технической модернизации этой позиции, в нашем операциональном поле зрения появится скрытая (причинная) часть, первоначально затененная эффектом события-следствия. В такого рода аналитической систематике «события» неизбежно делятся на события-причины и события-следствия, и те и другие подчиняются правилу воспроизводимости, а значит – вступают в своеобразный «гносеологический сговор» с исследователем-наблюдателем, обещая тому тайну своего происхождения в обмен на пролонгированное существование в онтологическом поле пары «опыт–реальность». Неизбежность кризиса чтения – возможно, что именно в такой вполне драматической формулировке вопрос получит необходимую энергию для разворачивания собственной истины о своем акаузальном происхождении. То есть обозначит такое состояние чтения, при котором процесс его исчезновения (рассеяния) в образовании уже не схватывается в его тотальности причинно-следственным планом агрегирующих этот кризис обстоятельств. Вероятно, в области такой аналитической растерянности, наряду с демонстративным наращиванием модернизационных усилий по технологической диверсификации образовательной среды, все более заметной становится их критика за то, что они, подразумевая триумфальную реновацию учебного статуса текста в контексте движения по общей инновационной мобилизации образования, неявно отрицают или затрудняют понимание интенсивности кризиса (катастрофы) всего образовательного семиозиса, который затронул фундаментальные структуры письма и чтения как одной из базовых практик институциональных и внеинституциональных образовательных активностей. Речь идет о таком типе изменения условий производства образовательных значений, в котором трансформативные процессы не только захватывают их собственное текстуальное измерение (нелинейные возможности гипертекста), но кардинально смещают текстуальное доминирование и его вербальные дериваты на периферию образовательного семиогенеза (активация феномена визуального знания, телесного опыта и пр.).

Доминирующая в настоящее время риторика образовательных инноваций утверждает кризис текста (как учебной предметности) в модусе проблемы замедления (отставания, задержки, несоответствия, поверхностности) содержательного обновления текстуализированного образовательного знания по отношению к динамике собственно научно-технологического знания. «Кризис чтения» портируется в слое инструментально-технической проблематики «информационной гиперинфляции» знания, что для образования требует обновления механизмов текстуального регулирования в потоковом режиме. За этим, вероятно, можно разглядеть некую новую, поистине «евангелическую» для образования форму онлайн-текста, который существует в модусе непрерывной трансляции на «экран» сознания и уже не нуждается в референциальном измерении. Том измерении, на которое опиралась дидактическая форма вопросов на такое знание текста, которое возникает после первой фазы его учебного воспроизводства в форме пересказа: «Что хотел сказать автор? Какова историческая и социально-культурная природа происхождения и существования текста? Каково символическое действие текста?».

Кризис чтения как симптом образовательного события

Формулировка практики «отказа студента от чтения», которую с монотонной настойчивостью регистрируют преподаватели как одно из основных затруднений в своей педагогической работе, скрывает в своей тени множество разнокачественных и несоизмеримых явлений и функционирует как «пустое означающее», обеспечивая непроблематичную самоидентификацию педагога и консолидацию профессионального сообщества перед лицом «неизбежного и необратимого события». Но именно здесь эта наивная в своей «жизненной» непосредственности диагностическая сентенция «отказа» должна быть демистифицирована: освобождена на теоретическом уровне от той социально-психологической оболочки, задача которой – сохранить сакральный статус как самого текста, так и, что ещё важнее, его центрального медиаторного места (формы) в образовании. Педагогическое действие в индивидуальной и коллективной формах своего воплощения должно обнаружить себя в исходной точке своего движения, признающей «отсутствие соответствия между тем, что влияет на нас, и тем, с чем наша мысль может справиться» [10. Р. 82].

План событийности подразумевает проявление такого действия события кризиса чтения, которое подвешивает субъектную форму его выражения в следующей игре неопределенностей: чтение начинает исчезать как ключевая практика образовательного семиозиса, но по мере исчезновения оно, несколько парадоксально, всё сильнее символически освещает (маркирует) оставленное им место (символический нимб пустой формы). Исчезновение чтения как реальной практики отсылает к ее обновленному существованию как чистой образовательной формы, которая обретает новый тип устойчивости именно вследствие своей пустотности. Аналитическую расшифровку образовательной модальности этой неопределенности ещё предстоит произвести, но уже сейчас ясно: то, что мы называем кризисом чтения, придется сопрягать не только с неизбежностью, но и с необратимостью. Обе эти характеристики темпорально окольцовывают практику образовательного (учебно-го) чтения как со стороны измерения прошлого (традиции), прямой возврат к которой становится невозможен, так и со стороны будущего – судьбы его исчезновения в том виде, который был так заботливо возвращен гуманитарным идеалом личности. Темпоральная блокада кристаллизует момент пустого настоящего, или пустоту формы чтения, технически безупречную по инфраструктуре скорости доступа к любому тексту или его фрагменту и герменевтически беспомощную в отношении того, что делать с новым техническим режимом чтения в образовательной среде. Сделаем необходимое уточнение: кризис чтения событийен, но именно в силу событийности его развертывания он отчужден и нейтрален в отношении попыток его риторического освоения в режиме исторической апроприации, поскольку событие в своем осуществлении нуждается в собственном, оригинальном языке выражения.

В своей работе «Критика и кризис» Поль де Ман делится важным для нас наблюдением о том, что «событие остается релевантным, если кто-то переживает его как кризис и если он постоянно говорит о действительности на языке кризиса» [12. С. 16]. Что это может означать в отношении того способа, которым формулируется событийность кризиса чтения? Значит ли это,

что событие остается открытым к потенциалу собственного развития, пока говорящие о нем избегают соблазна работать в риторике преодоления кризиса? Для пары «опыт–реальность» горизонтом неизбежности ее существования выступала нормализация действительности, для которой была характерная политика корреляционных союзов, сборок на основе семиотического смешивания в употреблении того, что получало статус реальности, и того, что функционировало как ее образ. Для пары «событие–кризис» прагматичное распределение статусов оказывается парадоксальным признанием действительности (в логике фразеологической конструкции Поля де Мана) как релевантности события определения действительности (статуса реальности) на языке кризиса. Действительность практики образовательного (учебного) чтения как гуманистического идеала образовательного события содержала в себе драматическую апелляцию к вечности как темпоральному образу существования текста. В свою очередь текстуализированная образовательная среда эксплуатировала время как прозрачную, помехоустойчивую область трансфера знания, которое получало социально-культурный статус классического, т.е. освобожденного от процедур кризисных верификаций и фальсификаций. В этом смысле учебное чтение выполняло сакральную функцию удержания **формы** знания и его типов в структуре иерархии реальности.

Между тем уже в самой конструкции текстуального отношения обнаруживается определенная двойственность – его одновременная непосредственность и условность; т.е. опыт чтения – это опыт *двойной* реальности: *реальности вещи* (текста, экрана, чувственного восприятия, другого) и *реальности ее* (вещи) *семиотического (вос)производства*, конвенционально осуществляемой в **форме** иерархической структуры. Вторая форма реальности чаще всего привычно господствует в образовательных ситуациях, поглощая собой первую. В то время как фактор непосредственности скрытым образом определяет способ использования семантических организованностей, придавая им статус «значения в ситуации». Понятие двойственности опытной формы здесь вводится для создания большего аналитического эффекта реконтекстуализирующего действия.

Попробуем его продолжить, поскольку это действие должно включить в критическую работу ту конструкцию проблематизации, которую данный текст задекларировал в своем заголовке как базовую, – «кризис чтения versus кризис образования». Противопоставление двух кризисов обладает аналитической ценностью только в таком порядке развертывания знания о реальности, при котором кризисы не «суммируются» в синонимическом схватывании происходящего, а «дуэльно» расходятся, чтобы совершить радикальное обнаружение того, как один из них является риторическим производством бессобытийности или бесконечной системой проекций, организованных в «видимую» структуру привилегией идеологической формы.

Здесь мы оказываемся в области важного положения, которое обязаны продемонстрировать: кризис образования возможен сейчас только как кризис практики чтения в той его (чтения) форме, которая была фундаментально закреплена в европейском каноне образовательного семиозиса. Понимание этого возможно в тот момент, когда мы расширяем эту область до более радикального утверждения: *образовательное знание способно состояться только в обращенности на самое себя*. В данном случае «к самое себя» отно-

сятся, разумеется, не эманация некой выражающей себя сущности индивида, а обстоятельства производства субъекта действующими условиями образования. Или, другими словами, образовательное знание соотнобразуется с *образовательной политикой субъекта*.

Это утверждение¹ позволяет нам избежать ловушек морализаторства (о которых настойчиво предостерегает Жан Бодрийяр²) в контексте той работы, которую необходимо выполнить: создания рабочей риторики образовательного кризиса, для которой будет характерен «мягкий» отказ от универсального кода каузальности (с опорой на «нищевское ниспровержение причинно-следственного идеализма»³), пары «опыт–реальность» и перехода к событийному плану акаузальности, с его «лавинообразными эксцессами и сдвигами».

Заключение

Вводя в настоящее изложение план событийности, авторы пытались извлечь (реконтекстуализировать) проблематику «кризиса чтения» в актуальном образовательном пространстве из устоявшихся контекстов интерпретации «социальной генеалогии» естественного хода вещей и сменяемости обстоятельств (внешних и внутренних) из-под власти той самой интерпретативной стратегии, которая в режиме социопсихологической усталости апеллирует к симптоматике адаптивной смены поколений (частично вписывая его фрагменты в риторику «кризиса идентичности»). Одним из самых важных вопросов в этот момент становится вопрос о том, каким дискурсивно-аналитическим действием подобная реконтекстуализация производится?

С той точки зрения, которую мы разделяем, ключевым в порядке дискурсивно-аналитических действий оказывается реконтекстуализация, трансгрессия точки отсчета за пределы привычно сложившихся предметных отношений. Причем это перенесение соотнобразуется не столько со сменой теоретической перспективы (оптической операцией), как может показаться на первый взгляд, сколько с онтологическим преобразованием, подобно феноменологическому повороту Э. Гуссерля. В трансгрессии, собственно, и состоит смысл и назначение философской работы в той мере, какой оно разделяет цели и ценности критического образования, «трансформирующего привычные ориентиры, делающего их более инклюзивными, различающими, рефлексивными, открытыми и эмоционально подготовленными к изменениям» [15. Р. 22].

¹ Которое появляется здесь как результат реконтекстуализирующего переноса из анализа кризисных оснований философского знания у Поля де Мана: «Устанавливается важная истина: философское знание способно состояться лишь в извращенности на самое себя» [13. С. 30].

² «Видеть в последней революции хорошую или, наоборот, плохую и с этих позиций оценивать факт отступления революционеров от идеалов добра – значит демонстрировать неумение схватить событие в его буквальности, с учётом достаточно типичных для него лавинообразных эксцессов и сдвигов, в результате которых оно в известном отношении выходит за свои собственные границы. И если одни любой ценой стремятся отстоять идею его позитивного предназначения, то другими оно интерпретируется как нечто ужасное... Неспособность подойти к событию в его сингулярности и буквальности – главная причина своего рода морализаторства в исторических исследованиях» [8. С. 99].

³ «Возведение следствия к причине, – говорил Ницше, – это то же самое, что возведение к суверенному субъекту или душе. Субъект или душа производятся теми же машинами, а не предшествуют производству» [14. С. 150].

Интересующая авторов трансформация, сколь парадоксальным бы это не показалось, невозможна только с опорой на собственные ресурсы субъекта (и в этом наша позиция отлична от версии конструктивизма Дж. Мезирова, ссылаясь на который была произведена выше). В образовательном проекте, контуры которого частично намечаются в этом тексте, речь идет о такой трансформации и такой форме критической рефлексии, которые осуществляются по мере экспликации транссубъектных обстоятельств, существенных для конституции образовательных позиций ее участников. В числе таких важнейших обстоятельств – практика образовательного чтения в ее событийном измерении. В моменте настоящего эта практика может обнаружить источник своего развития только в режиме кризиса (возникающего посредством различающего столкновения равнопотенциальных, но гетерогенных объектов), поскольку именно действие кризиса выводит пока еще анонимные силы изменения к рубежу создания как самих обстоятельств, так и логики их взаимодействий. Когда момент настоящего сближается с моментом столкновения, возникает специфическое напряжение в поле эпистемологической регуляции знания, с потенциалом которого и можно связывать проект создания искомой образовательной трансформации: событийного взаимодействия и ротации форм.

В образовательном проекте Просвещения «судьба» чтения имплантивно связана с «судьбой» письма, в среде которого знание обретает волю к движению и расширению. Именно эта фундаментальная связь проходит сейчас испытание реальностью. И поскольку в работе «чтения-письма» европейское Просвещение устанавливает истину субъекта как универсальной формы своего образовательного проекта, кризис базовых образовательных практик современности действует как имманентный отклик на стремительную транссубъективацию позиций всех участников образовательных взаимодействий. Вызов, уклониться от которого больше нет никакой возможности.

Литература

1. Томас У.А. Неприспособленная девушка // *Личность. Культура. Общество*. 2009. Т. XI, вып. 3 (№ 50). С. 61–78.
2. Гумбрехт Х.У. Производство присутствия : чего не может передать значение. М. : Новое литературное обозрение, 2006. 184 с.
3. Ваттимо Дж. Эпоха интерпретации // *Логос*. 2008. № 4 (67). С. 120–128.
4. Szkucliarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków : Impuls, 2009. 151 s.
5. Klus-Stańska D. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Warszawa : PWN, 2018. 278 s.
6. Бокова И. Вводная статья // Курьер ЮНЕСКО. URL: <https://ru.unesco.org/courier/aprel-iyun-2017-g/vvodnaya-statya-iriny-bokovoy> (дата обращения: 09.08.2019).
7. Kwieciński Z. Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty. Kraków : Impuls, 2012. 426 s.
8. Бодрийяр Ж. Пароли. От фрагмента к фрагменту. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. 199 с.
9. Бодрийяр Ж. Фатальные стратегии. М. : РИПОЛ классик, 2017. 288 с.
10. Rancière J. S'il y a de l'irreprésentable // *Le Genre humain*. 2001. Vol. 1, № 36. P. 81–102.
11. Бадью А. Святой Павел. Обоснование универсализма. М. : Университетская книга, 1999. 66 с.
12. Ман де П. Слепота и прозрение. СПб. : Гуманитарная академия, 2002. 256 с.
13. Ман де П. Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. 368 с.
14. Дьяков А.В. Жиль Делёз. Философия различия. СПб. : Алетей, 2012. 504 с.

15. *Mezirow J., Taylor E.W.* Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education. San Francisco : Jossey Bass, 2009. 317 p.

Dmitrey Yu. Karol, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank. Institute of Psychology (Minsk, Belarus).

E-mail: korol@bsu.by

Natalya D. Korchalova, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank. Institute of Psychology (Minsk, Belarus).

E-mail: ndk2000@mail.ru

Alexander A. Palonnikau, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank. Institute of Psychology (Minsk, Belarus).

E-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedeniye – Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History, 2019, 35, p. 41–51.

DOI: 10.17223/22220836/35/4

READING CRISIS VERSUS EDUCATION CRISIS

Keywords: reading crisis; educational event; educational semiosis; speech education practices; the design of academic subjects.

Relevance of the study is determined by the difficulties faced by practicing teachers in a real learning situation, in which the text serves as the basic educational material (mediator). The currently dominant rhetoric of educational innovations asserts a “text crisis” (as an educational subject) in the mode of slowing down (lag, delay, or inconsistency) of a meaningful update of textualized educational knowledge in relation to the dynamics of scientific and technological knowledge.

Purpose. The authors of this article are trying to withdraw the problem of “reading crisis” in the current educational space from the usual interpretation plans: “social genealogy”, “natural course of things”, “removability of circumstances” (external and internal), which appeals in the mode of socio-psychological fatigue to the symptomatology of the change of generations (partly inscribing its fragments in the rhetoric of the “identity crisis”).

Tasks. The key issues of the analysis in this case are the mechanisms of the metatextual educational semiosis, speech education practices, meditative communicative devices, the design of academic subjects, and the organization of education itself, which now loses its system characteristics (form, since stability disappears; image due to its dependence on structural displacements; and essence, for the combination of unity becomes problematic).

Methods. The study uses an ensemble of semiotic, phenomenological, structural-typological and critical-analytical (deconstructive) methods. Regarding the role of a critical action, it is supposed to eliminate the customary explanatory support for the teacher – the deformation of the student’s personality structure (his abilities, competencies, everything that appeals to unintended deficiency and loss).

Research result. The results of this study contribute to the development of the methodology of educational science by providing important insights to the new educational concerns. The study employs several analytical and rhetorical methods. Firstly, it introduces the concept of ‘events’ into educational analysis, which allows to recontextualise the problem of “reading crisis” in the contemporary education. Secondly, it offers a radical revision of the contexts of the interpretation of “social genealogy” of the natural course of events and the changing dynamics of circumstances (external and internal); it demonstrates the “work” of the power of the interpretative strategy and its symptoms. Thirdly, it formulates a key question for the current state of art in education – on the nature of the discursive-analytical action that can cause an override of the problem of the education crisis. All of the above methodological considerations are elements of radical reflection that provides the possibility of transgression of the reference point of the reading crisis what beyond the boundaries of habitually functioning subject relationships. This transgression can be seen as an ontological transformation (similar to the phenomenological turn of E. Husserl).

Conclusions. The transformation of the educational field is not possible if it relies only on individual resources that bring the subject to his/her own border. This article proposes the idea of educational project that involves the transformation and critical reflection of a special kind, which occurs in the course of explication of trans-subject settings. Educational reading understood as an event provides one of the most important examples of such settings. The main conclusion: at the moment of the present, the practice of educational reading reveals the source of its development through the recontextualization of its own crisis. It is the effect of the crisis that brings the anonymous forces of educational change to the creation of both the circumstances themselves and the logic of their interactions. The

project of educational transformation should be based on the logic of *event interaction* and include a critical rethinking of the effects of inertia of pedagogical discourse centered on the subject.

References

1. Thomas, W.A. (2009) *Nepriposoblennaya devushka [The Unadjusted Girl]*. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo*. 11. (3/50). pp. 61–78.
2. Gumbrecht, H.U. (2006) *Proizvodstvo prisutsviya: chego ne mozhет peredat' znachenie [Production of Presence: What Meaning Cannot Convey]*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
3. Wattimo, J. (2008) *Epokha interpretatsii [The Age of Interpretation]*. *Logos*. 4(67). pp. 120–128.
4. Szkudliarek, T. (2009) *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Impuls.
5. Klus-Stańska, D. (2018) *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: PWN.
6. Bokova, I. (2017) *Vvodnaya stat'ya [Introduction]*. [Online] Available from: <https://ru.unesco.org/courier/aprel-iyun-2017-g/vvodnaya-statya-iriny-bokovoy>. (Accessed: 9th August 2019).
7. Kwieciński, Z. (2012) *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*. Kraków: Impuls.
8. Baudrillard, J. (2006) *Paroli. Ot fragmenta k fragmentu [Passwords. From fragment to fragment]*. Translated from French by N. Suslova. . Ekaterinburg: U-Faktoriya.
9. Baudrillard, J. (2006) *Fatal'nye strategii [Fatal Strategies]*. Translated from French. Moscow: RIPOL klassik.
10. Rancière, J. (2001) *S'il y a de l'irreprésentable. Le Genre humain*. 1(36). pp. 81–102. DOI: 10.3917/lgh.036.0081
11. Badiou, A. (1999) *Svyatoy Pavel. Obosnovanie universalizma [Saint Paul: The Foundation of Universalism]*. Translated from French by O. Golovaya. Moscow: Universitetskaya kniga.
12. Man de, P. (2002) *Slepota i prozrenie [Blindness and insight]*. Translated from English by E.V. Malyshkin. St. Petersburg: Gumanitarnaya Akademiya.
13. Man de, P. (1999) *Allegorii chteniya: Figural'nyy yazyk Russo, Nitsshe, Ril'ke i Prusta [Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust]*. Translated from English by S. Nikitin. Ekaterinburg: Ural State University.
14. Dyakov, A.V. & Deleuze, G. (2012) *Zhil' Delez. Filosofiya razlichiya [Gilles Deleuze. The Philosophy of Difference]*. St. Petersburg: Aletyaya.
15. Mezirow, J. & Taylor, E.W. (2009) *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey Bass.