

УДК 316.74:378:81'271

И. С. Нечитайло

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ЦЕЛИ, МЕТОДЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Всякий текст (или слово) несет в себе содержание, но также и действие... Это высказывание и это совершение или этот дискурс и дискурсивное действие совпадают или не совпадают... Когда я говорю намеками, то, что я делаю, не совпадает с тем, что я говорю: интенциональный смысл скрыт в дискурсе, дискурсивное действие дает к нему ключ.

Филипп Бенетон

Дискурс представляет собой явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающимся в «сухом остатке» общения, с другой стороны.

Владимир Карасик

Резюме

Статтю присвячено розгляду педагогічного дискурсу як об'єкта соціологічного дослідження. Авторська позиція ґрунтується на тому, що через дискурс здійснюється моделювання соціальної реальності для індивіда, у свідомості індивіда, відбувається її реконструкція, що знаходить прояв у індивідуальних практиках і зрештою має реальні соціальні наслідки. Сказане стосується і педагогічного дискурсу. На думку автора, дослідженню педагогічного дискурсу приділяється недостатньо уваги, особливо з боку представників соціологічної думки. Емпіричні соціологічні дослідження в цьому напрямку майже відсутні.

Таке дослідження дозволить виявити соціокультурні ефекти педагогічного дискурсу, які виникають на мікрорівні соціальної взаємодії та ведуть до виникнення ефектів макромасштабу.

Summary

The article describes a strategy and tactics of a possible sociological analysis of pedagogical discourse, formulates its objective, tasks, suggests of research. Author's position is based on that through discourse the design of social reality comes true for an individual, in consciousness of individual, there is her reconstruction that finds a display in individual practices and eventually has the real social consequences. It belongs to pedagogical discourse. In opinion of author, paid attention to the researching of pedagogical discourse is not enough, especially from the side of sociologists. Empiric sociological researches on this range of problems are absent.

Such a research will make it possible to reveal sociocultural effects of pedagogical discourse, that originate on the micro-level of social interaction and bring about macro scale effects.

Ключевые слова: дискурс (педагогический), дискурсивные практики, образование.

Идея рассмотрения педагогического дискурса в качестве объекта социологического исследования возникла не случайно. Она имеет эмпирическую подоплеку. Проведенные нами в 2007–2008 гг. социологические исследования, связанные с изучением жизненных стратегий студентов, показали, что имеют место существенные отличия в представлениях студентов разных вузов относительно своего будущего, а также отличия в их ценностных ориентациях, в уровне социальной активности (политической, трудовой, творческой). Обнаружение таких отличий способствовало развитию нашего исследовательского интереса в данном направлении, побудило к поиску причин этих отличий, не лежащих «на поверхности» (не связанных с различиями официальных программ обучения).

На наш взгляд, обеспечение условий активации внутренних резервов личности, ее профессиональной компетентности и саморазвития, успешного социально-профессионального становления во многом зависит от педагогического дискурса. Изучение педагогического дискурса, имеющего место в современном высшем образовании, представляется крайне необходимым в совершенствовании педагогических практик, операций и приемов, в целях обеспечения высокого качества образования. Именно педагогический дискурс

является тем «невидимым объектом изучения социолога, который может стать центральным в разрешении многих проблем образования» [1, с. 28].

В целом на теоретико-методологическом уровне проблематика, связанная с дискурсом, проработана основательно. Анализ современной научной литературы показывает, что наиболее активно дискурс изучается филологами, в частности, представителями социолингвистики (О. В. Александрова, Н. Д. Арутюнова, А. Греймас, Е. А. Каменская, Ж. Куртэ, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова и др.), что является вполне естественным ввиду неразрывной взаимосвязи дискурса и языка. Филологи, как они сами об этом говорят, рассматривают дискурс в контексте проблематики «сверхфразового синтаксиса», прежде всего, как «языковую единицу высшего уровня, обладающую структурной и функциональной спецификой» [2]. Нередко к изучению и анализу дискурса обращаются ученые, исследующие политические процессы. Политическому дискурсу посвящены работы М. Ильина, М. Пешо, Е. Поспеловой, Я. Торфинга, П. Чилтона, К. Шаффнера и др. При этом дискурс рассматривается, прежде всего, как властный ресурс.

В современной отечественной социологии тема дискурса, в той или иной степени, затрагивается А. Литовченко, Н. Костенко, В. Оссовским, И. Поповой, Ю. Сорокой и др. Однако, если говорить конкретно о педагогическом дискурсе, то количество работ, посвященных его изучению, невелико. Социологов же среди авторов этих работ практически нет. И очень жаль, ведь одно только определение дискурса говорит о том, что именно социологи, в силу специфики самой социологии как науки «о социальном», могут внести существенный вклад в исследование данного феномена. Ведь, с одной стороны, дискурс – социально обусловлен, а с другой – он и сам оказывает влияние на социальную реальность, изменяя и преобразовывая ее. Посредством дискурса осуществляется моделирование социальной реальности для индивида в сознании индивида, осуществляется ее реконструкция, что находит выражение в индивидуальных практиках, в конечном итоге, с реальными социальными последствиями. Это касается и педагогического дискурса как

важнейшей опосредующей структуры трансформации «внешнего» во «внутреннее», становления «социального Я».

Недостаточное внимание к педагогическому дискурсу со стороны представителей социологической науки, практически полное отсутствие эмпирических исследований в данном направлении, носящих социологический характер, побудило нас к написанию данной статьи. Нашей *целью* является описание в рамках данной работы стратегии и тактики перспективного социологического исследования педагогического дискурса, результаты которого могли бы способствовать: а) определению его социокультурных эффектов; б) совершенствованию педагогических дискурсивных практик в направлении раскрытия их социализирующего потенциала.

Как уже говорилось выше, теоретико-методологический базис для изучения и исследования педагогического дискурса представляется довольно мощным. Если говорить о дискурсе вообще, то различные научные представления о нем можно свести к нескольким основным посылкам, вытекающим из его деятельностной природы и касающихся его направленности на конкретные цели [3]. Следуя этим посылкам, педагогический дискурс может быть рассмотрен как средство: % артикуляции идентичности [4; 5]; % артикуляции предубеждений (социально-классовых, статусных, расовых и др.); % насаждения власти и идеологии [3]; % трансляции культурных смыслов, норм, ценностей [6].

Исходя из этих посылок, можно вывести заключение о возможных социокультурных эффектах педагогического дискурса как в отношении отдельных индивидов и малых социальных групп, так и в отношении больших социальных общностей и общества в целом. Эти эффекты отражают способность педагогического дискурса влиять на социальную реальность, например, способствуя воспроизводству культуры и/или социальной структуры и социальных неравенств.

Именно такие представления о педагогическом дискурсе, с нашей точки зрения, являются достаточным *методологическим основанием* для его дальнейшего эмпирического исследования.

Есть такое понятие как «контекстуальный смысл дискурса», то есть смысл, на формирование (или трансляцию) которого нацелен

дискурс. Этот смысл должен задержаться и отложиться в сознании «слушателя» в результате самого дискурса. Следовательно, на наш взгляд, эмпирическое исследование педагогического дискурса должно быть нацелено на определение его контекстуального смысла – тех основных идей, которые посредством педагогического дискурса внедряются в сознание обучающихся, что вызывает определенные эффекты на микро- (индивидуальном) уровне социального взаимодействия, а впоследствии – социокультурные эффекты макромасштаба.

Достижение такой цели исследования требует ответов на конкретные вопросы: 1. Какое влияние оказывает педагогический дискурс на обучающихся (их ценностное поле, процесс (само-) идентификации, мышление, мировосприятие)? 2. Посредством каких дискурсивных практик (педагогических приемов и операций) это влияние осуществляется? 3. Каковы эффекты такого влияния в глобальном социокультурном масштабе?

При этом логика рассуждений такова: необходимо выяснить, какие дискурсивные практики наиболее эффективны в отношении повышения качества преподавания (а следовательно, и качества образования). Для того чтобы устранить нежелательные эффекты, необходимо подвергнуть корректировке и/или модификации (либо вовсе устранить) те практики, которые их вызывают. Исходя из сказанного, первичными единицами анализа педагогического дискурса могут выступить дискурсивные практики («привычный» для человека язык: метафоры, обороты, наречия и т. п.) [7].

Каждая образовательная дисциплина, каждый учебный предмет имеет свой язык, свой «голос» (особый понятийный аппарат), свою историю, своих «героев» [1, с. 46–50; 8]. В них, как в знаковой системе, можно выделить некоторые центральные, или *узловые, точки*, выступающие в качестве *привилегированных знаков*, вокруг которых упорядочиваются и приобретают свое значение другие знаки. Например, в медицинском дискурсе узловой точкой является понятие «тело». Вокруг него кристаллизуются знаки типа «орган», «ткани», «скальпель». На языке этих знаков, составляющих дискурсивные практики, преподаватель вещает сообщение к студентам, читая

соответствующие дисциплины. Таким образом, осуществляется передача этих «привилегированных знаков» от преподавателя студенту. Вместе с ними передаются определенные установки на смыслы, на понимание социальной реальности, которая в этих смыслах воспроизводится.

Одной из форм институционализации педагогического дискурса является лекция. В текстах лекций можно обнаружить те дискурсивные практики, которые свидетельствуют о целях дискурса, отражают его культурные смыслы, транслируемые предубеждения и образы (как объекты идентификации). Исходя из сказанного, становится очевидным, что применение традиционных количественных методов социологического исследования не приведет к достижению поставленной цели. Методы исследования педагогического дискурса должны быть связаны, прежде всего, с анализом текстов. Ниже представлен перечень методов, которые, возможно, и не являются абсолютно новыми в исследовании дискурса, но здесь они предлагаются в авторской интерпретации и в совокупности могут составить целостную методiku исследования педагогического дискурса, которая, однако, нуждается в эмпирической апробации.

А именно, речь идет о *методе индиректного дискурс-анализа* (от англ. indirect – косвенный, опосредованный). Данный метод предполагает осуществление непрямого анализа педагогического дискурса через «посредников» (в лице студентов) и имеет отношение к анализу чужой речи, переданной в повествовании третьего лица. Для этого студентам нужно предложить перечень наиболее запоминающихся терминов, понятий, выражений и т. п., часто употребляемых преподавателями; указать те из них, которые стали привычными и/или часто употребляемыми и самим студентом. Этот метод позволит обнаружить узловые точки, привилегированные знаки (ключевые слова) педагогического дискурса, которые передаются от преподавателя студенту во время аудиторных занятий, фиксируются в сознании последнего и обладают смыслообразующим потенциалом. Изучение совокупности этих ключевых слов может способствовать вычленению тех смыслов, на формирование которых он нацелен (контекстуального смысла).

Лекционный материал может содержать целую цепочку таких смыслов. Следовательно, для того чтобы определить, совершает ли лекция как дискурсивное событие работу по закреплению определенных идей и предубеждений, необходимо рассмотреть, как ее текст конструируется самим автором (педагогом, преподавателем) и как интерпретируется студентами. Осуществить сказанное мы предлагаем с помощью второго метода, который обозначен нами как *метод «экспериментальной лекции»*. Вся структура педагогического дискурса: лексическая структура текста, заголовки, подзаголовки, выбор метафор, смысловые акценты и т. п. – может быть смещена в сторону доминирования определенной идеи. Тексты экспериментальных лекций, подготовленных преподавателями, могут косвенно воспроизводить определенную систему взглядов и идей, которые в конкретном обществе являются общепризнанными и важными для осознания индивидом себя как члена данного общества [4]. Анализ студенческих парафраз этих лекций позволит обнаружить «задержавшиеся смыслы», внесенные в сознание педагогическим дискурсом, и провести параллели с конкретными дискурсивными практиками преподавателя.

Анализ микроэффектов педагогического дискурса предполагает исследование проникновения его элементов в разговорный репертуар студентов. Мы предлагаем осуществить этот анализ с помощью *автобиографического метода*. Суть применения данного метода заключается в установлении связи между смыслообразованием, включающим формирование идентичности (вербальные и визуальные образы) и дискурсивным горизонтом, откуда черпаются смыслы (образовательный, педагогический и др. дискурсы). Изучение автобиографий, которые также являются дискурсивным текстом, позволит проследить, с какими социальными группами и образами идентифицирует себя студент, как в деталях его речи воспроизводится идеология той социальной группы, с которой он себя идентифицирует.

В качестве объекта такого исследования могут выступить студенты выпускных курсов и преподаватели, работающие с этими студентами не эпизодически, а довольно часто. Студентов следует разделить на группы по профилю и по форме обучения, что

необходимо для обнаружения отличий, свидетельствующих о существовании разных педагогических дискурсов, производящих разные социально-культурные эффекты.

Наш исследовательский интерес к педагогическому дискурсу обусловлен темой будущей докторской диссертации, связанной с социологическим изучением скрытых учебных программ в образовании, которые, на наш взгляд, наряду с официальными (базовыми) учебными программами, имеют место в каждом учебном заведении. Скрытая учебная программа – это единый набор образовательного опыта, распространяемого учебными заведениями и агентами образовательного процесса путем практической деятельности, которая не всегда является очевидной, обязательной, документально закреплённой. Это – совокупность культурных смыслов и моделей, которые спонтанно транслируются образовательной средой – системой взаимосвязей и отношений, складывающихся в процессе образовательной коммуникации. Скрытая учебная программа направляет процесс социализации. Результаты этого процесса во многом зависят от специфики скрытой учебной программы, которая может способствовать либо препятствовать формированию качеств, необходимых для успешной включённости индивида в социальные процессы; развивать либо ограничивать индивидуальные проявления личности. Педагогический дискурс является одним из основных средств, обеспечивающих действие скрытых учебных программ. Этим обусловлена заинтересованность автора в проведении эмпирического исследования с использованием предложенной методики, которое планируется осуществить в ближайшей перспективе.

Если же говорить в общем, то результаты такого исследования могли бы послужить совершенствованию управленческой деятельности в образовании, направленной на повышение качества образования и устранение существующих противоречий. Кроме того, они могут стать основанием для расширения горизонтов научно-исследовательской деятельности представителей других наук (филологии, педагогики, социологии, культурологии, психологии и др.). Например, для: % выдвижения гипотез и последующего объяснения

фактов речи, закономерностей функционирования языка, конкретизации его функций (по отношению к индивиду и обществу в целом); % прогнозирования речевого поведения; % совершенствования методики проведения занятий, модернизации методических технологий преподавания; % структурирования педагогического дискурса; % выявления предпосылок, имплицитно присутствующих в образовательном процессе, под влиянием которых возникают, формируются и развиваются культурные интересы и потребности людей; % изучения процессов создания и передачи культурных ценностей и др.

Список литературы

1. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
2. Каменская Н. Т. Понятие дискурса в лингвистике [Электронный ресурс] / Н. Т. Каменская // Филологические науки. Теоретические и методологические проблемы исследования языка. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8_NND_2010/Philologia/60574.doc.htm
3. Van Dijk Teun A. Discourse and Context. A sociocognitive approach / A. Van Dijk. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – P. 22–72.
4. Kress G. Ideological Structures in Discourse / G. Kress // Handbook of Discourse Analysis. – Vol. 4. Discourse Analysis in Society: Academic Press. – London, 1985. – P. 27–42.
5. Chouliaraki L. Media Discourse and the Public Sphere / L. Chouliaraki // Discourse Theory in European Politics. Identity, Policy and Governance: Palgrave Macmillan. – Ltd, 2005. – P. 275–296.
6. Fairclough N. Critical Discourse Analysis / N. Fairclough, R. Wodak // Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. – Vol. 2. Discourse as Social Interaction. – London : Thousand Oaks, 1996. – P. 250–273.
7. Деррида Ж. Фрейд и сцена письма / Жак Деррида ; [пер. с фр. Г. К. Косикова] // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.
8. Фуко М. Археология знания / М. Фуко ; [пер. с фр. Б. Левченко] ; общ. ред. Б. Левченко. – К. : Ника-Центр, 1996. – 208 с.