

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-77>

ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ

Нечітайло І. С.

*доктор соціологічних наук, доцент,
професор кафедри соціології та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ
м. Харків, Україна*

Ідея дискурсивності лежить в основі ціннісно-цільового призначення освіти [1; 2; 3; 7; 9]. Процес трансляції знання, а також пізнавальні (когнітивні) процеси, що відбуваються в освіті, невідривно пов'язані з процесами спілкування, засобом яких є мова. Л. Науменко розглядає мовні системи, як структурні складові більшої системи людського спілкування, яка наповнює мову сутнісним, смисловим змістом [4]. Мова відтворює соціальну реальність, «в знятому вигляді» містить всі її основні характеристики та особливості. В той же час, мова є засобом структурування цієї реальності, інструментом, за допомогою якого реальність наділяється смислом, упорядковується.

Дискурс можна розглядати як «активний» аспект мови. Як пише французький філософ, історик М. Фуко в своїй роботі «Археологія знання»: «Кожен дискурс таїть у собі здатність сказати щось інше, ніж те, про що він говорить» [8, с. 15]. Вчений визначає дискурс як сукупність висловлювань і структурований спосіб говоріння на ту чи іншу тему, про той чи інший об'єкт. Він стверджує, що дискурси певним чином упорядковують соціальну реальність.

На думку радянського психолога, засновника культурно-історичної школи в психології, Л. Виготського, дискурс – це таке оформлення тексту, що передає ті чи інші події, описує ті чи інші об'єкти та/або феномени, за допомогою якого реальний зміст того, що відбувається може бути не тільки спотворений до невпізнання, але й знищений, про що писав Л. Виготський [3, с. 146].

В цілому, на теоретико-методологічному рівні, проблематика, пов'язана з дискурсом, є досить глибоко опрацьованою. У соціології, філософії, політології, соціальній семіотиці поняття дискурсу використовується для характеристики особливої (дискурсивної) форми

спілкування, взаємодії, комунікації, яка реалізується за допомогою певних практик використання мови.

В цілому всі наукові трактовки дискурсу пропонуємо розмежувати наступним чином: а) дискурс як ресурс влади – «ідеологічна зброя», за допомогою якої зі сторони можновладців (в їх власних інтересах) здійснюється маніпулювання свідомістю та діями людей, нав'язування певних поглядів; б) дискурс як владний ресурс, за допомогою якого можна ефективно керувати людьми, в тому числі на їх власну користь, на користь тієї чи іншої організації, суспільства в цілому.

Що стосується освітнього (аудиторного, дисциплінарного, педагогічного) дискурсу, то з позиції сучасних соціальних та поведінкових наук він розглядається як контекст освітньої комунікації, що має певну професійну специфіку. У соціології до освітнього (зокрема педагогічного) дискурсу привертають увагу роботи Б. Бернстайна, П. Бурдье, М. Янга та ін. [1; 2; 10] Аналіз цих робіт дозволяє виявити тенденцію переходу від вузького розуміння дискурсу як особливої форми мовної взаємодії між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, – до більш широкого його розуміння в контексті ціннісно-сміслової комунікації між суб'єктами освітнього процесу.

Таким чином, освітній дискурс розглядається нами, перш за все, як соціально-комунікативна подія, що відбувається у процесі взаємодії того, хто навчає, і того (тих), хто навчається, у результаті їх взаємно спрямованих комунікативних дій та уможливується в умовах певного соціального контексту – спеціально організованої освітньої, навчально-педагогічної ситуації (урок, лекція, семінарське чи практичне заняття, тренінг тощо), за допомогою освітніх текстів та інших знакових комплексів, особливим чином оформлених і структурованих [5, с. 80; 6, с. 179]. Освітній дискурс є засобом реалізації педагогічного впливу, за допомогою якого, через формування чи зміну певних логічних диспозицій (кодів), здійснюється трансляція смислів і установок на розуміння соціальної реальності, ціннісних установок, картин індивідуального та соціального майбутнього.

На наш погляд, забезпечення умов активації внутрішніх резервів особистості, її творчого (перетворювального), діяльнісного потенціалу, саморозвитку, успішного соціально-професійного становлення багато в чому залежить від специфіки освітнього дискурсу. Його вивчення є необхідним для удосконалення освітніх, педагогічних практик, операцій і прийомів, для забезпечення високої якості освіти.

Власне педагогічний дискурс (як різновид освітнього) може розглядатися не тільки як засіб конструювання ідентичностей, але і як ресурс влади – засіб насадження влади та ідеології, а також як засіб

артикуляції упереджень (соціально-класових, статусних, національних, гендерних, професійних та ін.); трансляції та конструювання культурних смислів, прищеплення норм і цінностей.

Зміст знання, що транслюється в освіті, відображає певний рівень, ступінь його мовної опрацьованості. Отже педагогічний дискурс – це форма роботи зі знанням, відповідно до якої до змісту пред'являються певні вимоги, задається специфічна дискурсивна практика верифікації освітньої цінності знання, а також тих чи інших образів, що містяться у цьому знанні. Те, «що» сказане, не можна відмежувати від того, «як саме» це зроблено, оскільки саме «як» конституює зміст [7, с. 7].

На основі викладеного вище, виведемо соціально значущі функції освітнього дискурсу: 1) культурно-символічної репрезентації та конструювання реальності; 2) смислоутворення; 3) конструювання ідентичностей; 4) комунікативного домінування; 5) літофанічна функція.

Останню ми визначаємо як специфічну функцію власне педагогічного дискурсу, за допомогою якої уможливорюється реалізація всіх попередніх функцій. Літофанічна функція педагогічного дискурсу полягає в тому, що за його допомогою знання немов «оживає», а досліджуваний об'єкт стає «об'ємним». Весь механізм літофанії працює тільки при наявності джерела світла, оскільки комбінація світлих і темних відтінків відіграє ключову роль. Без освітлення «знанієва картина» втрачає вигляд, а досліджувані об'єкти виглядають плоскими й однобокими. Джерелом світла в даному випадку є вчитель або викладач. Літофанічна функція педагогічного дискурсу полягає в підсвічуванні важливих, центральних моментів в освітніх текстах. За допомогою такого «підсвічування» задається певна спрямованість мислення тих, хто навчається.

Незважаючи на те, що педагогічний дискурс (як і будь-який інший) є інструментом впливу, роль суб'єкта в «ідеальній» освітній комунікації відводиться, як тому, хто навчає, так і тому, хто навчається. Ця роль зводиться до того, щоб оперувати значеннями дискурсивного змісту, актуалізувати їх у процесі роботи з ними – задавати логіку дискурсивній практиці. Одним із найважливіших завдань освіти є надання тому, хто навчає, можливості повноцінного виконання цієї ролі, можливості бути повноцінним суб'єктом дискурсу. Залучення тих, хто навчається, в роботу з мовою «на території» тих чи інших навчальних предметів, дисциплін створює дискурсивну практику, ситуацію авторефлексії. Не менш важливим і необхідним є полідискурсивне наповнення освітньої програми. В результаті, когнітивне поле того, хто навчається, ускладнюється, розширюється, перетворюється на «мозаїку» потрібних знань, що відображує

багатогранність, багатоаспектність та, в той же час, цілісність соціальної реальності.

У якості висновку сформулюємо принципи організації освітнього дискурсу, спрямованого на розвиток особистості, її творчого і діяльнісного потенціалу: 1) демократичність, гуманістичність і діалогічність дискурсу, відмова від авторитарної моделі; 2) «проблемність» дискурсу; 3) динамічність, гнучкість дискурсу; 4) трансгресивність – організація за принципом гіпертексту.

Література:

1. Бернстайн Б. *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса*. 2008. – 272 с.
2. Бурдьє П. *Начала* (Choses dites: Пер. с фр.) [пер. с фр. Н. А. Шматко]. 1994. – 288 с.
3. Выготский Л. С. *Психология искусства*. 1986. – 573 с.
4. Науменко Л. К. Мони́зм как принцип диалектической логики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://caute.net.ru/schola/naumenko/index.html>.
5. Нечитайло І. С. Освітній простір вищого навчального закладу: особливості організації з позиції соціології. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2012. Вип. 6. С. 73-83.
6. Нечитайло І. С. Поняття прихованої навчальної програми: актуалізація і концептуалізація у проблемному полі соціології освіти. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2012. № 993, Вип. 29. С. 176-180.
7. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др.; [Под ред. М. А. Гусаковского]. Минск : БГУ, 2004. – 279 с.
8. Фуко М. *Археология знания* [пер. с фр. Б. Левченко]. 1996. – 208 с.
9. Van Dijk Teun A. *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Pp. 22–72.
10. Young M. From a constructivism to realism in sociology of curriculum. *Review of Research in Education*. February 2008. Vol. 32. Pp. 3–28.