# Практическая аналитика: анализ дискурса «университетского спецкурса»

***А.А. ПОЛОННИКОВ, доцент***
***Белорусский государственный университет***

**Письмо от автора:** В начале текущего года сотрудник Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета М.А. Гусаковский участвовал в Круглом столе в МГУ, посвященном идее университета. На этом мероприятии он познакомился с М.Б. Сапуновым, который предложил ему и другим нашим сотрудникам принять участие в дискуссии на страницах журнала «Высшее образование в России», которая касается проблем обучения науке и практикам преподавания академического письма. Меня это предложение заинтересовало. В приложенном к этому письму тексте содержится попытка активизации дискуссии.

*Статья посвящена анализу программирующего действия педагогического текста. Выделены следующие функции: мотивирование читателя, трансферт читателя в условную символическую среду, управление читательским восприятием. Композиция педагогического текста трактуется как конститутив образовательных ситуаций, который реализуется в качестве скрытой текстуальной программы, выявлению которого, по мнению автора, необходимо обучать в современном университете.*

Ключевые слова: *дискурс-анализ, практическая аналитика, политика текста, опосредование текстуального взаимодействия.*

В июльской книжке журнала «Высшее образование в России» за 2011 г. была помещена статья преподавателя Южного федерального университета Г.А. Орловой «Практическая аналитика: анализ дискурса в университетском спецкурсе». Читателям, не знакомым с содержанием этой публикации, по-видимому, следует сказать о том, что в ней обобщен многолетний опыт преподавания методов качественных исследований, в том числе и дискурсного анализа, которому, по убеждению автора текста, «можно и нужно учиться в университете» [1, с. 128]. К сожалению, в самом тексте публикации мы не встретили сколь-нибудь развернутых обоснований этой позиции, хотя, как известно, вопрос обоснования далеко не всегда лишен смысла и, как мы попытаемся показать это далее, сам факт его наличия или отсутствия способен пролить свет на многие важные обстоятельства авторского замысла.

Прежде чем мы приступим к изложению собственной точки зрения на представленный г-жой Орловой предмет, попытаемся понять суть ею сказанного, но понять не столько семантически, как нам предписывает традиция чтения, сколько прагматически, реконструируя ту ситуацию образования, которую текст статьи создает. Это значит, что предмет анализа будет браться нами в остиновском залоге, «как перформанс, в котором мы участвуем» [2, s. 52], как то, что продуцирует образование, являясь одним из его условий. «Продуцирует» в том смысле, что посредством акта «письма–чтения» утверждает некую реальность (ситуацию) образования вкупе с правилами игры на образовательном поле. Именно эта ситуация и есть искомое значение. В ее трактовке мы солидаризуемся с Т. ван Дейком, ассоциирующим ситуацию и прагматический контекст [3, с. 30]. В результате такого отождествления ситуация перестает быть исклю-

чительно фигурой абстрагирования и идеализации, превращается в интенциональную конструкцию, презентирующую себя в речевом поведении. Однако, в отличие от Т. ван Дейка, в трактовке ситуации мы ориентируемся не на выявление представлений автора текста о ней (субъективность автора мы вообще выносим за скобки), а на практические следствия текстуального употребления, прежде всего – посредством взаимного позиционирования текста (его элементов) и читателя.

То есть текст Г.А. Орловой берется нами в качестве микросоциального регулятора, действующего прежде всего на уровне «текст – читатель» и обеспечивающего отбор и интеграцию «релевантных смыслов, форм их реализации, контекстов, вызывающих эти смыслы и реализации» [4, с. 41]. Так, например, когда в тексте обнаруживается тезис, утверждающий уверенность в возможности обучения студентов дискурсному анализу, то мы склонны трактовать это высказывание не как свидетельство убеждений автора, а как риторическое действие, навязывающее читателю особую форму текстуального отношения, в котором место доводов разума занимает суггестия, для которой контексты обоснования – лишь помеха. Так, на приоритетное место в анализе помещается способ высказывания, а не контент, в чем мы следуем завету Г.М. Маклюэна, настаивавшего на том, что «"содержание" средства коммуникации подобно сочному куску мяса, который приносит с собою вор, чтобы усыпить бдительность сторожевого пса нашего разума» [5, с. 22].

Разумеется, используемый нами метод нельзя признать объективным в позитивистском смысле этого слова. Сам способ нашего рассмотрения лишь особым образом размещает анализируемый предмет, побуждая некоторые его характеристики быть более заметными и, возможно, проблематичными. В своей реализации он выступает своего рода амплификатором, увеличительным стеклом и одновременно – посредником, претендующим на место «в промежутке» между текстом Г.А. Орловой и читателем, создающим в отношении «текст – читатель» некоторую дистанцию, вне которой, как нам кажется, невозможно критическое мышление и критическое образование.

Теперь, когда наш метод в общих чертах представлен, обратимся к анализируемому тексту в той его части, где экспонируются цели обучения:

«Аналитические действия, десять лет назад воспринимавшиеся как откровение, теперь – и это в лучшем случае – выглядят не то первичной артикуляцией проблемы, не то черновым наброском программы исследований. На повестке дня – вопрос об овладении методом» [1, с. 127].

Понять сказанное непросто, особенно если учесть, что в некоторых случаях метод вполне может трактоваться как совокупность действий. Но нам, как мы уже условились, не до глубин семантики. Если в описании обнаруживают себя «логические несоответствия», то мы трактуем их не как авторскую дефицитарность (поскольку психологию мы вынесли за скобки), а как «текстуальное бессознательное», более говорящее о текстуальном действии, чем все остальные содержания, подчиненные формальному порядку. С этой точки зрения важно не ЧТО противопоставляется, а что ПРОТИВОПОСТАВЛЯЕТСЯ. Противопоставление в этой связи – текстуальный регулятив, декретирующий новизну. «Старое», маркируемое как «аналитические действия», обесценивается, в то время как «новому», выступающему под именем «метод», приписывается определенная ценность. Метод – это семиотическая рамка, ценностно заряженное «пустое» проективное пространство, в которое заинтригованный новизной читатель может теперь инвестировать нереализованные желания и «страхи некомпетентности». Так формируется мотивация чтения, превращающая простое любопытство читателя в «осознанный» ин-

терес. С этой точки зрения противопоставление «старое – новое» есть не что иное, как проявление текстуальной претензии на власть. Подобным образом поступает привокзальная цыганка, обращаясь к нам со словами: «Подожди, я вижу, что очень скоро в твоей жизни произойдут решительные изменения...».

Между тем для осуществления текстуального господства не менее важна и сцена – специфическая организация символической среды, место разворачивания драмы читательских интеракций. Текст должен обеспечить символический трансферт читателя в моделируемые описанием условия, выводящие индивида за рамки его непосредственного опыта. Семиотическая конструкция этих условий связана с «имитационно-предметными преобразованиями» [6, с. 121], создающими необходимую для интеракций мизансцену. В данном случае имитационно-предметные преобразования затрагивают две топологические характеристики: предметно-тематическую – «практическую аналитику» и средовую – «обучение». Первая символизируется в анализируемой статье преимущественно в техническом аспекте. Доминирование «инструментально-средственных» содержаний текста обеспечивается путем многократного повторения слов «техника» и «инструмент» при описании дивергентной и проблематичной среды методологической полемики дискурсных аналитиков. Речь, разумеется, не в том, какое место на самом деле занимали «узкотехнические» вопросы в дискуссиях сторонников качественных исследований, а в той их аспектации, которая диктуется задачей предметно-тематического определения. В рассматриваемом случае «именование» ситуации, создаваемой текстом, как «технической» означает своеобразную де(ре)контекстуализацию «техники», позволяющую достичь автоматизма понимания в отношениях «текст – реципиент сообщения». Мы говорим, конечно, о том типе понимания, когда взаимодействующим сторонам интуитивно ясно, «о чем идет речь». В то время как, например, экспозиция полемики дискурсных аналитиков как конкуренции культурных практик языка[1] вызвала бы к жизни и сложное взаимодействие разнокачественных контекстов, и релевантную этим контекстам трактовку «техники». Но не только. Обращение внимания на культурную и практическую обусловленность «технических» обстоятельств дискурсного анализа самым решительным образом влияет на педагогический дизайн той среды, которую текст статьи стремится вызвать к жизни. Среда взаимодействия, интерпретируемая в терминах, производных от систем человеческой аналитической активности (используемых методологий дискурс-анализа), побуждает читателя к самообнаружению и, более того, делает приоритетным вопрос об «отношениях с самим собой, устанавливаемых в ходе деятельности» [8, с. 132]. Но не это, судя по всему, является целью анализируемого текста.

Контуры этой цели отчасти проступают в реконструкции «потребностного будущего» читателя, намечаемого анализируемым описанием. Текст демонстрирует нам образ «практического аналитика», не обременен-

[1] Примером такой экспозиции может выступить анализ польского социолога Барбары Яблоньской, установившей, в частности, «что и у Фуко, и у Бурдье язык имеет "дьявольский" характер (является источником насилия и скрытых властных отношений), у Хабермаса же он "ангельский", поскольку благодаря "языку устанавливается исторический порядок, производится необходимый сообществу бальзам консенсуса... выплавляются элементы демократии". Следовательно, Хабермас верит в мощь языка, с помощью которого возможно достижение согласия (если, разумеется, будут соблюдаться условия ситуации идеальной коммуникации). Он верит, что благодаря языку возможно строительство гражданского общества. Зато французские авторы доказывают, что в языке всегда содержатся скрытые отношения власти, всегда наличествует асимметрия, происходит навязывание значений» [7].

ного никакими методологическими обязательствами, который, будучи вненаходимым, может выбирать между «конверсационным», «нарративным» и «медиа-анализом». (Речь идет о рефлексивной необремененности инсталляции читателя в тексте статьи Г.А. Орловой.) При этом сам выбор никак не влияет на установки и самоотношение исследователя, в то же время, как известно, многие редакции конверсационного анализа, например, «основываются на том, что социальная реальность берется скорее из перспективы субъективного опыта индивида, чем с объективной точки зрения исследователя» [9, s. 11]. Овладение же такого рода методологической установкой, во многом противоречащей здравому смыслу и принципам позитивистской гуманитаристики, связано не только с долговременной сложноорганизованной педагогической работой, но и с высоким риском неудачи. Последнее обусловлено проблемой неподтверждения [2] феноменологического взгляда, крайне редко разделяемого сообществом учебной коммуникации. И это реальная проблема обучения в ситуации многообразия научных подходов, практик, символических миров в целом. Если, конечно, текст стремится ввести читателя в такую ситуацию и обеспечить сложную ориентировку в ней. В анализируемом случае все несколько иначе.

Рассматриваемый нами текст принципиально беспроблемен (?). А чтобы у реципиента сообщения – «будущего практического аналитика» – не возникало сомнений в возможности приобретения обещаемого текстом могущества, ему предъявляют мнение Т. ван Дейка, который «настаивает на том, что развиваемый им критический анализ дискурса следует рассматривать в качестве общей аналитической перспективы, поскольку для решения дискурсивных задач могут рекрутироваться самые разные методы» [1, с. 128].

При этом читателю, разумеется, не сообщается, что критический дискурс-анализ Т. ван Дейка – сложная исследовательская конструкция, налагающая на его пользователя ряд обязательств, принадлежащая специфической лингвистической традиции, организованной вокруг таких феноменов, как «коммуникативный акт» и «коммуникативное событие», и выходящая за пределы структуралистских тематизаций в более широкую сферу – ситуацию предметной, жизненной реальности [11, с. 97]. Эта традиция, взятая не как объект описания, а практически, как аналитический прием, способна особым образом перерабатывать (или игнорировать) конкурирующие методы, подчиняясь дисциплине своей исследовательской и – шире – культурной политики. Сам факт попадания в эту перспективу уже является событием образования и требует, как и в случае с феноменологической традицией, специализированного педагогического дизайна.

В то же время взятые в своей совокупности приемы мотивирования, символизации среды коммуникации и утверждения правил взаимодействия читателя и текста (то есть факты проявления текстуальной власти) не являются специфическим атрибутом анализируемого текста и могут применяться в достаточно широком диапазоне, в том числе и в «мирных» целях: например, для обеспечения процессов самопознания, саморазвития и самореабилитации студентов [12, с. 195]. С этой точки зрения дело не во власти текста как таковой, а в том ее образовательном употреблении, которое призвано выявить критическое исследование. Ради чего в данном случае реализуется текстуальная власть?

Обратим внимание на такой момент ее осуществления, как создание авторитетного сообщения:

«За десять лет мне довелось говорить о дискурсе под вывесками разных курсов

[2] Одним из ведущих механизмов конструирования социальной реальности выступает ее интерсубъективное подтверждение [10, с. 242].

дящем, но трудно верифицируемом механизме отправления власти» [13, s. 126]. Паноптическая организация в условиях массового образования оказывается той формой власти, которая «коллективна в своем центре, но в точке приложения всегда индивидуальна» [14, с. 95]. В этом паноптическом качестве текст учебного курса оказывается привлекательным для значительного количества педагогических субъектов, теряющих контроль над образовательной ситуацией, постоянно размываемой масс-медиа и взывающей к смене педагогической идентичности. «Настройка» спецкурса позволяет им преодолевать неопределенность, а также поддерживать в себе иллюзию сохранения утраченного статуса, а значит, и консервировать существующие педагогические отношения.

Как следует из проделанного выше анализа сочинения Г.А. Орловой, мы имеем интуитивную (или сознательно выстроенную) рекламную стратегию, обеспечивающую промоцию педагогического продукта на динамично развивающемся образовательном рынке, активно формирующую своего потребителя. И с этой точки зрения ее нельзя считать неудачной. Если учесть к тому же, что на рынке мы чаще всего покупаем упаковку, а не товар, то эта упаковка, приспосабливая к модным образовательным тенденциям свою форму, способна выступить конкурентоспособным товаром, обладающим не только внешним дизайном, но и «современным» содержанием.

Поскольку сегодня на рынке нам очень часто «навязывают» не только полезные, но и сомнительные вещи, попробуем оценить и ту конкретную технологическую начинку, которая хоть в какой-то степени указывает на качество предлагаемого товара. В этой связи особую информационную значимость представляют примечания, из которых (в целях экономии места и времени) сделаем лишь одно извлечение:

«...знакомство с позиционной теорией Рома Харре (модуль «Дискурсивная психология», один академический час) включает: а) аудиторную работу с англоязычным фрагментом текста Харре (страница) и/или комментарием к нему на русском языке (страница) из расчета 7 минут – чтение (вопросы к текстам и дополнительная концептуальная информация выведены на слайды), 10–13 минут – обсуждение; б) анализ фрагмента фильма «Чудесница» А. Медведкина с помощью позиционной теории (3 минуты – просмотр, 5–7 минут – обсуждение с вычерчиванием позиционной схемы на доске и выяснением специфики визуальных ресурсов позиционирования); в) анализ транскриптов биографических интервью (фрагменты из четырех интервью общим объемом 1,5 страницы), применительно к которым позиционная теория может быть использована максимально тонко (из расчета 5 минут – чтение, 10 минут – обсуждение с фиксацией результатов анализа на доске)» [1, с. 132].

Данная презентация поражает не только многообразием работ, выполняемых студентами за достаточно короткое время – 1 академический час (45 минут), но и их необыкновенной интеллектуальной одаренностью. Заметим в этой связи, что, потратив на знакомство (!) с позиционной теорией Р. Харре 7 минут, студенты оказываются способными не только опознавать язык этой традиции среди лингвистического многообразия специальных языков, но и применять ее для анализа аудиовизуального материала, перевода образного ряда фрагмента фильма в понятия и образные формы второго порядка – схемы. Затратив на всю эту, судя по всему, несложную для них работу около десяти минут (включая обсуждение), студенты с той же легкостью распредмечивают транскрипты биографических интервью (15 минут), к которым они «тонко» применяют категории английского психолога, фиксируя на доске обобщенные итоги своей работы. Такая продуктивность могла бы шокировать и самого Рома Харре.

Наш собственный опыт, связанный с применением элементов дискурсного анализа, такой интенсивностью и успешностью, увы, не отличался. Так, например, на одном из занятий спецкурса «Семиозис образовательных ситуаций», посвященном анализу политики научного текста, наши студенты (магистранты) – выпускники гуманитарных факультетов Белгосуниверситета – изучали фрагмент статьи, описывающей возможности нарративного подхода в школьном обучении. Учебное задание на первом этапе практикума состояло в выделении в тексте двух дидактических стратегий – парадигматической и нарративной – и их сравнении. В ходе выполнения этого задания в процесс его реализации пришлось внести существенные корректировки. Расчет на то, что для выполнения предложенного задания студентам потребуется не более 45 минут, не оправдал себя. К концу первого часа практикума обучающиеся достаточно подробно и близко к тексту пересказывали его содержание (вариант школьного изложения), однако выделить из текста статьи группы понятий, соединить их необходимыми связями, включить полученные структуры в теоретические и прагматические контексты, а тем более сравнить оказались (в подавляющем большинстве) не в состоянии. И это при работе с текстом статьи, адресованной школьным педагогам и управленцам. Речь в рассматриваемом случае, заметим, шла не об оперировании значениями, требующими «онтологического поворота» сознания, а о квази-герменевтических операциях позитивистского толка. В результате нам пришлось отказаться от первоначального педагогического замысла, переформулировать исходные намерения и, выразив их в структуре дробных учебных задач, предложить студентам в качестве новых заданий.

Здесь не место подробно анализировать сложившуюся на занятиях ситуацию. Отметим лишь, что каждая из фиксируемых здесь нами студенческих «трудностей» может представлять собой отдельную задачу обучения, близкую по своей структуре к области задач формирования теоретического мышления. Мы говорим об идеализации (абстрагировании) существенного в текстуальном множестве, его структурировании, контекстуализации и реконтекстуализации, манипулировании полученной моделью в разнокачественных условиях. Причем эти и некоторые другие задачи студентам необходимо научиться решать на специфическом семиотическом материале, то есть иметь дело со знаковыми моделями, построенными путем переработки гуманитарного текста. В каком-то смысле перечисленные нами интеллектуальные умения, или компетенции, как сегодня принято выражаться в педагогическом мире, могут быть представлены как компонент исследовательской подготовки будущих специалистов. Можно, конечно, дискутировать по поводу того, насколько именно эти умственные умения значимы для постановки дискурс-аналитических способностей, но в нашем случае задачи развития располагались в несколько иной области. Для их решения элементы дискурс-анализа выступали не целью, а средством обучения.

Этот пример был приведен нами лишь для того, чтобы, «взвесив» предлагаемое текстом анализируемой статьи содержание, по его результатам показать ту обесценивающую реальную педагогическую работу тенденцию, которая, как раньше говорили, «красной линией» проходит по всей поверхности материалов, посвященных подготовке дискурсных аналитиков. Такое положение дел, как нам представляется, не случайно и, более того, никоим образом не связано с реальными педагогическими заботами рассматриваемой нами статьи. Хочется думать, что в реальном преподавании у ее автора проблем не меньше, чем в нашем случае, а может быть, даже и больше. Но реальные трудности в статье как раз замалчиваются, а если и прорываются, то только обиняками, в виде упреков общей композиции вузов-

ского обучения, несовершенство которого сказывается на эффективности учебно-аналитической работы:

«Курсы академического письма и критического мышления, которые вполне могли бы подготовить студентов социогуманитарных факультетов к вступлению в порядок аналитики и рефлексии по поводу формы текста, в учебных планах большинства российских университетов все еще отсутствуют» [1, с. 128].

Отмеченные нами особенности текстуальной организации мы связываем, как уже было сказано, не с недооценкой педагогической и учебной работы, а с определяющей композицию текста маркетинговой задачей. С этой точки зрения статья не является «анализом опыта преподавания» и обсуждением «условий эффективности чтения курса», как сказано в резюме, а являет собой рекламный ролик – классический способ демонстрации товара или услуг, направленный не на решение образовательных задач, а на рыночное распределение, борьбу, исходом которой становится место в образовательном пространстве и связанное с ним публичное внимание.

Возможно, обо всем этом и не стоило бы писать, если бы не текст, который с лета 2011 г. ведет свою самостоятельную жизнь и проделывает в мире образования незаметную кодирующую работу, распространяя свою власть на потребителей научно-методической информации, навязывая образованию «экономическую» символизацию и связанный с ней порядок образовательного взаимодействия. Его политика, как, впрочем, и политика любых других педагогических текстов, должна быть предметом критического внимания.

## Литература


1. *Орлова Г.А.* Практическая аналитика: анализ дискурса в университетском спецкурсе // Высшее образование в России, 2011. № 7. С. 127–133.
2. *Domańska E.* Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce // Teksty drugie. 2007. Nr. 5.
3. *Дейк Т., ван.* Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. В.В. Петрова. М.: Прогресс, 1989.
4. *Бернстейн Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса: Пер. с англ. М., 2008.
5. *Маклюэн Г.М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека: Пер. англ. М.: «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле», 2003.
6. Теория познания: В 4 т. Т. 4. Познание социальной реальности / Институт философии Российской Академии наук; под ред. В.А. Лекторского, Т.И. Ойзермана. М.: Мысль, 1995.
7. *Jabłońska B.* Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2006. Tom II, Numer 1. S. 58.
8. *Фуко М.* Минималистское «Я» // Логос. 2008. № 2.
9. *Rancew-Sikora D.* Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych. Warszawa, 2007.
10. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: МЕДИУМ, 1995.
11. *Король Д.Ю.* Дискурс и коммуникативные стратегии образования // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, А.А. Ященко, С.В. Костюкевич и др.; под ред. М.А. Гусаковского. Мн.: БГУ, 2004.
12. *Полонников А.А.* Очерки истории психологии Беларуси: Теоретико-методологическое исследование. Минск: БГУ, 2011.
13. *Pryszmont-Ciesielska M.* Perspektywa ukrytego programu w badaniu edukacji uniwersyteckiej – projekt badań // Rocznik Andragogiczny. Warszawa, 2008.
14. *Фуко М.* Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1973–1974 учебном году: Пер. с фр. А.В. Шестакова. СПб.: Наука, 2007.
15. *Klus-Stańska D.* Narracje w szkole // Narracja jako sposób rozumienia świata. Pod redakcją Jerzego Trzebińskiego. Gdańsk, 2002.

*POLONNIKOV A.* THE PRACTICAL ANALYTICS: AN ANALYSIS OF THE "UNIVERSITY SPECIAL COURSE" DISCOURSE

The article deals with the analysis of the pragmatic of the pedagogical text. The reasoning of a reader, the transfer of a reader into the conventional symbolic environment, the direction of the reader's perception are singled out. The composition of the pedagogical text is a one of the conditions of the organization of the educational situations which is realized as the *hidden curriculum*. It author' opinion the eliciting of this *hidden curriculum* is the one of the purposes of the modern University education.

*Key words:* discourse analysis, practical analytics, politic of the text, mediation of the textual interaction.