ЕВГЕНИЙ КОЖЕМЯКИН

dva@bel.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Под *образовательно-педагогическим дискурсом* здесь понимается *регламентируемая определенными историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующая и смысловоспроизводящая деятельность, направленная на трансляцию, воспроизводство и регуляцию определенных ценностей, знаний, навыков и моделей поведения.*

Перспектива изучения образования связывается с двумя антиномичными установками образования. Во-первых, образование интерпретируется как перманентное «достраивание» позиции индивида соответственно социальному и культурному контексту в широком смысле, постоянное включение и «до-включение» индивида в социальное и культурное поле. При этом социальная, или даже социально-пространственно-временная обусловленность образования указывает на наличие некоторых сил, легитимирующих его эффективность. С другой стороны, образование ориентировано на стимулирование «личностного роста» (саморазвития), на развитие внутреннего (творческого) потенциала индивида, на создание и развитие индивидуальности. Проблема образования в таком контексте, как нам видится, связывается с совмещением трех стратегий: воспроизводства социальной структуры путем подготовки профессионалов и специалистов, воспитания субъектов культуры и формирования уникальной, творческой, самостоятельной и свободной личности. В свою очередь, *проблема* образовательно-педагогического дискурса выражается в поиске и реализации адекватных когнитивных и коммуникативных средств, репрезентирующих (профессиональные, культурные, экзистенциальные) идеалы образования и конструирующих (профессиональные, социокультурные, личностные) идентичности.

Понимая дискурсную репрезентацию как необходимое условие существования социокультурных феноменов, мы можем трактовать образовательно-педагогический дискурс как своеобразное «проговаривание» будущего или желаемого положения дел в социокультурной действительности. Образовательно-педагогический дискурс базируется на решении проблемы описания и самоописания, во-первых, профессионального образования, во-вторых – социокультурного воспроизводства и, в-третьих – воспитания личности.

Культурные функции образования предполагают непрерывное конструирование, воспроизводство и поддержание определенных социальных образцов, что, главным образом, осуществляется в дискурсной практике. Важным вопросом является, *кто* определяет значимость реальности, и, соответственно, *кто* наделяет дискурс образования ресурсами формирования. Очевидным является то, что субъектами, «адресантами» воспроизводящего

дискурса являются не только собственно педагоги, но и политики, административные работники, учёные, медики – то есть все субъекты, заинтересованные в значимости трансляции социокультурного опыта, мировоззрения, ценностей, а также в целостности восприятия реальности «объектами образования». Это обстоятельство позволяет говорить о еще одной проблеме образовательно-педагогического дискурса – поиске способов закрепления культурных и институциональных ценностей в условиях «дискурсной борьбы» с ценностями иных институтов или иных культур и субкультур. Распространенной является ситуация низкого доверия воспитуемых к транслируемым учителем ценностям, знаниям и нормам и, напротив, высокий интерес к установкам неинституциональных субкультур; дискурс образования ориентирован на «нейтрализацию» или, если это соотносится с институциональными интересами, на «гармонизацию» дискурсов иных социокультурных сред.

Роль образования становится тем более важной, что в последнее время его рассматривают в аспекте «общества, основанного на знаниях», что предполагает интерпретацию общественных процессов и ситуаций в зависимости от конвертации информационного ресурса и «информационных потоков» в знания в исторической и социокультурной перспективе. Поясним, что эта парадигма объясняет преемственность в развитии современных обществ и культур воспроизводством не столько «уклада жизни» и «коллективных привычек», сколько жизненно необходимого знания - именно оно трактуется как основа существования любого культурно-специфичного сообщества. В этом отношении образование представляет собой мощнейший механизм воспроизводства и модернизации социальной реальности и культуры. Образовательно-педагогический дискурс в таком понимании может трактоваться как относительно устойчивая система речевых и мыслительных стратегий, направленных на конвертацию информации в знание и опыт, а также их передачу от поколения к поколению или от сообщества к сообществу. Целью такой деятельности, на мой взгляд, является интеграция индивидов в единое социокультурное поле при сохранении творческого потенциала каждого из них.

В определенной степени любой «институционализированный» дискурс выполняет образовательные функции, являясь средством хранения, передачи и регуляции знания; однако образовательно-педагогический дискурс является своего рода «эталоном» для построения локальных образовательных дискурсных практик (например, в отношении религии или искусства) или же непосредственно «обслуживает» тот или иной институт (что справедливо, например, в отношении права, политики или здравоохранения), организуя процесс трансляции знания об объектах, целях, методах и способах социальной практики. В этом смысле образовательно-педагогический дискурс буквально «встроен» во все культурные институты, он моделирует их реальность и предопределяет их развитие. Конечно, это утверждение в определенном смысле относится и к политическому, и к религиозному, и, в большей степени, к юридическому дискурсам; и, тем не менее, в силу, во-первых, его массовости, во-

вторых, его обязательности и, в-третьих, личностной интериоризации знаний и ценностей образовательно-педагогический дискурс представляется в большей степени эффективным в отношении воспроизводства социальной реальности, чем иные дискурсы.

Детализируем описание дискурсного действия образования.

Телеологический параметр

Учитывая, что общество делегирует образованию как социальному институту задачи конструирования и воспроизводства социокультурной реальности, а также с учетом того, что образование отвечает за трансляцию совокупности знаний, интерпретаций, поведенческих моделей, телеология образовательно-педагогического дискурса квалифицируется как преимущественно *объяснительная*, *описательная*, *технологическая*, *нормирующая* и *принудительная*. Прокомментируем сказанное.

Во-первых, воспроизводство социокультурного порядка предполагает наличие диалога и взаимопонимания между субъектами социокультурных отношений, а это, в свою очередь, требует некоторой унифицированной интерпретации моделей взаимодействия, наличия общих целей и ценностей, а также более или менее одинаковых представлений о своем Я. Образование нацелено на создание или воспроизведение гомогенного социокультурного поля, в котором индивиды с различными способностями, возможностями и «культурным багажом» могли бы совершать совместные действия, понимать друг друга и соизмерять индивидуальные и коллективные интересы и потребности. В этой связи образовательно-педагогический дискурс выстраивается как унифицирующая смыслообразовательная и воспроизводящая деятельность, как процесс такого *описания* и *объяснения*, в ходе которого индивиды наделяются универсальными характеристиками, которые смогли бы облегчить достижение «общественного консенсуса». Более того, дискурс образования *нормирует* характеристики и действия индивидов, создавая различные классификационные схемы (например, система оценки знаний, рейтинг вузов, аттестации).

Во-вторых, образование «производит» самостоятельных субъектов, способных принимать решения и осуществлять выборы, основываясь на личном опыте, а не подчиняясь перманентной принуждающей силе. Субъектные различия необходимы культурным институтам, поскольку они обеспечивают не только сохранение иерархии самого института, но и его адаптивность внешним изменениям, мобильность и гибкость. Образование производит социокультурные различия, и, соответственно, образовательно-педагогический дискурс ориентирован на индивидуализацию и субъективацию, реализуя цели *описания* и *объяснения* индивидуальных характеристик. Помимо этого, он предоставляет алгоритм самореализации индивидов (*технологизирует* их саморазвитие).

В-третьих, образование представляет собой также и комплекс дисциплинарных практик (М.Фуко), проявляющихся как эффект властных отношений: образование легитимирует интеллектуальные, поведенческие и оценочные нормы, технологизирует и подавляет индивидов с целью сохранения определенного дисциплинарного порядка. Образование формирует

своего рода «интеллектуально-ценностный фон», конституирующий определенные знания, действия, ценности индивидов, причем такой «фон», который остается не осознанным индивидами. Фактически речь идет о «инкорпорации власти« с помощью образовательных механизмов, о переводе контроля во внутренний план, о конвертации социального контроля в самоконтроль. Дискурс образования при этом функционирует как средство *принуждения*, *нормирования* и интериоризации дисциплинарного порядка в жизненный мир индивидов.

Образовательно-педагогический дискурс выстраивается относительно будущего, притом, что сами тексты образовательного дискурса носят, скорее, описательный и интерпретативный характер. Это означает, что дискурс образования ориентирован на создание некоторой модели личности, социального агента и культурного субъекта, что предполагает экстраполяцию описываемого (интерпретируемого) положения дел в будущее. Социализация индивидов, которая номинируется институтом образования в качестве его «миссии», трактуется как принципиально бесконечный процесс: образовательно-педагогический дискурс исключает такую ситуацию, при которой можно было бы сказать, что индивид завершил образование, стал полноценной личностью и теперь он окончательно социализирован. В образовательно-педагогическом дискурсе результат воспитания и образования всегда смещается в будущее.

Проблемный характер образовательно-педагогического дискурса, выраженный в конфликте между личностными, культурными и социально-профессиональными ориентирами учебно-воспитательного действия, обусловливает *многомерность* его цели.

В аспекте «личностного действия» образовательно-педагогический дискурс направлен на стимулирование развития личностного потенциала индивида, что выражается в *представлении* и *объяснении* целей, мотивов, идеалов, ценностей саморазвития, речевой стимуляции самовыражения, трансляции моделей самоописания, выражении технологии самосовершенствования, предоставлении образцов и персонифицированных идеалов «конструктивного подражания», etc. Например, педагоги в российских школах активно используют такую форму стимуляции саморефлексии учеников, как биографические сочинения и размышления о своих целях и ценностях, применяют тестовые методики не столько для диагностики психологических особенностей индивида, сколько для побуждения его к самооценке и самокритике.

Религиозный, медицинский и некоторые другие «институционализированные» дискурсы также могут включать в себя описания алгоритмов саморазвития, дисциплинирования и субъективации индивидов. Однако, совпадение целей является лишь кажущимся: отличие здесь между дискурсами заключается в том, что они подчиняются различным идеалам соответствующих институтов (социализация - в образовании, объединение с Абсолютом – в религии, поддержание соматической нормы – в медицине), а значит предполагают различные ориентиры реализации речемыслительной

деятельности (нормирование – в образовании, объяснение и убеждение – в религии, технологизация – в медицине (см. прим.1)). Иными словами, «личностное действие» различных «институционализированных» дискурсов может осуществляться с различными целями и это может приводить к конфликту дискурсов, который, в свою очередь, имеет реальные поведенческие последствия. Так, образование, религия и медицина начала XXI века культивируют такую идеальную модель личности, одним из ключевых признаков которой является здоровый образ жизни. Однако, несоответствие этому идеалу приводит к различным последствиям в различных культурно-институциональных контекстах: в образовании это чревато социальным порицанием или исключением, в религии – механизмом вины, в здравоохранении – медицинским вмешательством.

В меньшей степени конфликтным является «культурное действие» образовательно-педагогического дискурса. В этом случае его целью является *интерпретация* и *нормирование* социокультурной позиции индивида, что включает репертуар его действий, набор установок и мотивов, установленных в определенных культурно-исторических условиях. Образовательно-педагогический дискурс строится на признании и закреплении тех социокультурных традиций, которые фундируют его. Таковыми могут быть традиции политической, религиозной, государственной, национальной, этнической, региональной культуры; и в этом отношении образовательно-педагогический дискурс «обслуживает» культуры иных институтов. Тем не менее, распространенной формой конфликтов является «борьба» за социокультурные формы и позиции индивида, разворачиваемая между т.н. «доминирующей» культурой и суб- или контркультурами, существующими в тех же пространственно-временных рамках. Социализация и инкультурация могут предполагать взаимоисключающие результаты в зависимости от их агентов и реализуемых ими дискурсных практик.

Еще одной «конфликтной зоной» образовательно-педагогического дискурса является сфера профессиональной подготовки. Безусловно, образование вырабатывает собственные стандарты качества подготовки специалистов; но в то же время иные культурные институты также формулируют требования к профессиональным компетенциям. Дискурс образования вынужден в той или иной степени ориентироваться на описания компетенций, представленные иными дискурсами – в первую очередь, экономическим. Характеристики специалистов, выработанные в рамках образовательно-педагогического дискурса без учета «внешних» требований к профессионалам, оказываются просто «неконкурентоспособными», а профессиональные роли, которым обучают индивидов, могут оказаться не соответствующими реальным профессиональным практикам. Единственными «приватными сферами» образовательных дискурсных практик являются теоретические модели образования и воспитания, а также описание технологии профессиональной подготовки; однако и в этом случае они могут испытывать влияние, например, научного дискурса, предлагающего свои алгоритмические модели формирования профессионала.

Несмотря на нормативный и предписывающий характер этого типа дискурса, он в большей степени, чем прочие дискурсы, определяется субъективными действиями. Предписания, нормы, стандарты, модели, алгоритмы играют неоспоримо значимую роль в дискурсе образования, с их помощью формулируется его процесс и результат. Однако действительная реализация образовательного процесса и его эффект принципиально зависят от того, как их репрезентирует и интерпретирует адресант (учитель, преподаватель, воспитатель). Если действия субъектов юридического дискурса предопределяются законодательными текстами, религиозного – подчинены предписаниям Сакрального Текста, политического – контролируются мнением общественности, то субъект образовательного дискурса всегда в большей степени изолирован от дисциплинарно-нормативного поля в каждом конкретном акте образовательной коммуникации. Институциональное принуждение чаще всего не достигает уровня аудиторной коммуникации, и в то же время ключевые процессы смыслопорождения, интерпретации и понимания сообщений, трансляции знаний и ценностей происходят именно в процессе непосредственного контакта с преподавателем (учителем, воспитателем, etc.). Безусловно, возможны такие варианты образовательной дискурсной практики, когда акцент делается на самостоятельной подготовке учеников по рецензируемой литературе или институционально утвержденным учебным программам, и субъективное действие учителя в этом случае ограничено во временном и пространственном отношениях. Однако подобные контакты не могут быть исключены полностью, и известным является тот факт, что интерпретация, осуществляемая в живом диалоге, всегда более эффективна в дискурсном отношении.

Образовательно-педагогическая ситуация специфична не только тем, что реализация целей зависит от дискурса учителя, но и тем, что преимущественно в ней формируется предметное поле дискурса. Это также существенно отличает образовательно-педагогический от иных типов дискурса, в которых онтологические характеристики зафиксированы, главным образом, в институционально легитимированных текстах.

Онтологический параметр

Область самого образования включает в себя как социальные феномены (социальные и профессиональные роли, действия, ценности и нормы), так и идеальное, желаемое и конструируемое положение вещей, соответственно образовательно-педагогический дискурс имеет как социальную, так и виртуальную предметные области.

Образовательно-педагогический дискурс включает в себя такие ключевые категории, как «воспитание», «социализация», «обучение», «развитие», «умения», «навыки», «способности» и другие. Однако все они образуют некоторое категориально-понятийное поле, «ядром» которого являются категории «личность» и «индивид» (см. прим. 2). Далее мы обратим внимание именно на эти два ключевых предмета образовательно-педагогического дискурса. Собственно, анализ иных элементов его предметной области будет непосредственно основан на интерпретации этих двух концептов.

Характерным для образовательно-педагогического дискурса является проблематизация разграничения концептов «индивид» и «личность», при котором индивид трактуется как феномен настоящего, как данное «здесь и сейчас», а личность – как феномен будущего, как объект устремлений, как желаемое. В этом смысле в образовательно-педагогическом дискурсе личность скорее отсрочена во времени, она «ускользает в будущее», являясь всегда объектом педагогического действия. Для этого типа дискурса характерна трактовка личности как, скорее, всегда незавершенного в настоящем, «идеального конструкта», а с этим, в свою очередь, связана презумпция «бесконечности» образования и воспитания (например, распространенной является формула «социализация длится всю жизнь» или идея непрерывного образования). Для иных типов дискурса такое разделение человеческой онтологии на «индивида» и «личность» является непринципиальным, поскольку оба концепта трактуются как совпадающие в настоящем. На мой взгляд, это отличие связано со спецификой целей образовательно-педагогического дискурса. Поясним эту идею.

Дискурс образования специфичен инструментальным отношением к индивиду, настоящее состояние которого рассматривается как некоторый ресурс или материал для построения будущей, институционально закрепленной модели его личности. В этом нам видится отличие образовательно-педагогического дискурса от юридического, который, напротив, рассматривает индивида как сформированного, целостного субъекта, действия и мотивы которого оцениваются исходя из его настоящего. С точки зрения социального конструктивизма дискурс образования наделяет индивида речевыми и мыслительными моделями выражения и описания своей идентичности, и ученики имеют такой образ самих себя, который закрепляется, транслируется и воспроизводится в педагогических текстах (например, речи учителя, биографиях «идеальных личностей», психологических диагностических текстах, самоописаниях педагогов). Эта точка зрения представляется обоснованной. Личность действительно представляет собой эффект социализации и инкультурации, которые, в свою очередь, трактуются как интериоризация социокультурных образцов и реализация индивидуальных способностей в социокультурном контексте. Эти образцы существуют в форме текста в широком смысле, и, следовательно, формирование личности предполагает, главным образом, «работу с текстами». Собственно, копирование ребенком действий родителей также фиксируется в определенных текстовых практиках, и только в этом случае – при условии закрепления смысла за определенными действиями – мы можем говорить о формировании личности, в то время как бессознательная мимикрия в меньшей степени может свидетельствовать о сформированной личности. Безусловно, практика есть необходимый параметр личности, но только в том случае, если это *осмысленная* практика, то есть основанная на смыслах, содержащихся в базовых текстах, участвующих в формировании личности. В этом смысле личность может трактоваться как своего рода метатекст; она формируется на основе текстов и выражается в виде их переживания и рефлексии над ними. Более того, «работа с текстами и

смыслами» осуществляется в конкретных диалоговых образовательно-воспитательных ситуациях, в которых принципиальными является интеракция учителя и воспитуемого. Личность не может быть сформирована с помощью односторонних принудительных или нормирующих действий, что обосновывается диалоговой природой любой смысловой деятельности. В этом отношении личность может также трактоваться как эффект совместного конструирования и совместного перевода во внутренний план социокультурных образцов.

Важный вопрос, который возникает в этой связи, связан с «борьбой дискурсов за формирование личности». Дискурс образования оперирует легитимированными моделями личности, представляющими собой ее институциональный идеал. Однако, несправедливым было бы представление о личности как исключительно институциональном конструкте. Групповые дискурсы (например, семейный или дискурс субкультурных сообществ) в неменьшей степени участвуют в создании самоценной личности и вступают в своего рода конкуренцию с идеализированными образцами самоописания, закрепленными в институте образования. Более того, иные «институционализированные» дискурсы также ориентированы на трансляцию определенных «идентификационных схем» и моделей личности, что справедливо, например, в отношении религиозного или даже научного психологического дискурса. В условиях «жесткой дискурсной конкуренции» дискурс образования становится более акцентуированным. Характерной иллюстрацией этому является идеологизация воспитания в советское время и особенно в раннесоветский период, когда сам концепт «личность» был переосмыслен с точки зрения доминирующих идеологических ценностей и переформулирован с помощью иных языковых средств. С помощью специфичных для образовательно-педагогического дискурса «языковых ресурсов» осуществляется, выражается, уточняется, изменяется содержание ключевых его концептов.

Языковой параметр

Поскольку, исходя из его онтологических и телеологических особенностей, образовательно-педагогический дискурс выстраивается таким образом, что одна группа коммуникантов передает другой группе некоторые знания и ценности относительно социокультурной реальности и оценивает её (группы) успехи, то наиболее значимыми *речевыми актами* являются:

- директивы, наделяющие адресата «правом действования и знания»; с помощью директивов адресант принуждает «ученика» совершить определенные действия – поведенческие, когнитивные и вербальные;

- репрезентативы, предоставляющие описание и оценку положения дел, а также оценку действий «ученика»; этот вид речевых актов используется для «конвертации» объективного положения дел в знания, а также для характеристики успехов адресата образовательно-педагогического дискурса в познании и поведении, для оценки соответствия воспроизводимого адресатом знания установленным стандартам;

- декларативы, конституирующие «институциональные факты» и

характерные для всех типов «институционализированного» дискурса. Декларативно-перформативный характер в образовании носят, скорее, высказывания, реализуемые на управленческо-административном уровне образования (например, высказывания о зачислении и отчислении студентов, назначении сотрудника на должность, вынесение выговоров и поощрений и т.д.). Однако, специфичным для образовательно-педагогического дискурса является использование, по определению Н.К.Рябцевой, так называемых «ментальных перформативов» (Рябцева, 1992), конституирующих не социальные действия, а интеллектуальные операции (примерами «ментальных перформативов» могут быть высказывания, оперирующие глаголами «проанализируем», «рассмотрим», «дано», «резюмируем», etc.). Здесь необходимо провести аналогии с научным дискурсом, который также в большей степени обращен к когнитивным процессам, нежели к социальным действиям, конструирование которых, в свою очередь, характерно для политического и юридического дискурсов.

Специфичной чертой образовательно-педагогического дискурса является градуальный характер оценивания, что практически не встречается в других типах дискурса. Оценочная речевая стратегия выражает социальную значимость агента образования как «носителя и выразителя» институционализированного знания, социокультурных ценностей и норм и реализуется в праве учителя давать оценку положению вещей и вербализируемым знаниям ученика.

В отношении языковых средств в образовательно-педагогическом дискурсе преобладают понятийные средства (эмоционально-нейтральные, выполняющие представительскую и обозначающую функции). Важным является тот факт, что в языке образовательно-педагогического дискурса преобладают операторы должествования («следует», «необходимо», «должно»), релевантные положительным ценностям.

Эти и прочие характерные черты языка образовательно-педагогического дискурса, с одной стороны, жестко подчиняются его базовым целям объяснения, нормирования, принуждения; в то же время они носят в той или иной степени выраженный технологический характер. Взаимодействие учителя и ученика предполагает не только усвоение адресатом значений высказываний, но и самих речевых формул. «Воспитуемый» («ученик») не только интериоризирует знания, выраженные с помощью высказываний, не только выполняет определенные действия, предполагаемые речевыми актами, но и переводит во внутренний план форму высказываний с тем, чтобы адресаты воспроизводили их в различных институциональных ситуациях. Успешным образовательно-педагогическим взаимодействием будет считаться то, эффектом которого является воспроизведение и транслируемых знаний, и моделей поведения, и самой «формы трансляции»; это является залогом непрерывности образования и образовательно-педагогического дискурса. *Социализация означает, помимо прочего, обучение дискурсной практике, а язык образования не только выражает, объясняет и побуждает, но и воспроизводит себя в опыте воспитуемых*. Следует отличать эту особенность от мультиплицирования устойчивых речевых формул в юридическом, политическом и прочих дискурсах: если, например, право

предполагает наличие определенных профессиональных полномочий для воспроизводства юридических высказываний, то образование в большей степени зависит от общей социокультурной компетентности коммуникантов. В этом отношении образование создает условия для профессионализации иных дискурсов. Устойчивые специфичные юридические формулировки воспроизводятся профессионалами в юриспруденции, но их «опривычивание», создание дискурсно-языковой компетентности - это задача образовательно-педагогического дискурса.

Когнитивный параметр

Номотетический способ познания, организации и передачи знания, по-видимому, является доминирующим в образовательно-педагогическом дискурсе, поскольку речь здесь идет о задачах конструирования образа мира, о передаче знаний о мире, то есть - о построении абстракций, основанных на типичном. Эффектом образовательно-педагогического дискурса является, в первую очередь, включенность индивида в общую структуру (действования, познания, артикуляции), делающую возможным каждое единичное, а нацеленность на этот эффект обусловливает специфичную организацию познавательных процессов в рамках этой дискурсной практики. В то же время, образовательный дискурс ориентирован на трансляцию и закрепление таких знаний, которые позволили бы адресату «справиться» с типичными жизненными ситуациями.

Между тем, образовательно-педагогический дискурс приобретает те или иные «локальные характеристики» в зависимости от особенностей когнитивных процессов адресатов и специфики транслируемого когнитивного и социального опыта. Он жестко увязывается не только с социальными, профессиональными, культурными и иными факторами познания, но и, главным образом, с возрастной спецификой когнитивной деятельности. Градуальность образовательно-педагогического дискурса связана преимущественно именно с его ориентацией на конкретные этапы психического и интеллектуального развития индивида. Эта особенность частично сближает его с религиозным и политическим дискурсами, в которых тип адресата также значительно предопределяет содержание высказываний и текстов, и существенно отличает его от юридического дискурса, в котором, как известно, «перед законом все равны» и «незнание закона не освобождает от ответственности перед ним». В этом отношении в образовательно-педагогическом дискурсе действует принцип достаточности, смысл которого сводится к ориентации не только на полноту транслируемого знания, но и на его доступность («понятность») сознанию адресатов.

Рассмотрим подробнее ключевые когнитивные процессы в контексте образовательно-педагогической дискурсной практики.

Репрезентация в образовательно-педагогическом дискурсе предполагает предъявление ученикам и воспитуемым некоторого положения дел, фрагментов реальности, фактов, из которых будет «собрана» коллективно разделяемая в конкретных историко-культурных условиях картина мира.

Одной из важнейших репрезентативных процедур в образовательно-педагогическом дискурсе является формулирование и предъявление

дефиниций. Их важность объясняется тем, что они содержат в себе в конденсированном и акцентированном виде основные признаки предмета. В дискурсе образование дефинирование непосредственно связывается с целью передачи и закрепления необходимых знаний о мире. Однако дефиниция используется не только для точной характеристики предмета. Как утверждает В.И.Карасик, «педагогическая дефиниция имеет тройную ориентацию: во-первых, требуется адекватная характеристика предмета (научная ориентация); во-вторых, определение предмета должно быть понятно получателю речи (адресатная ориентация); в-третьих, отсюда вытекает процессуальность дефиниции, ее временный и рабочий характер на каждом этапе обучения, поскольку в целом задача состоит не в том, чтобы дать дефиницию, в том, чтобы научить дефинировать (процессуальная ориентация)» (Карасик, 2004: 257). Действительно, прагматика дефиниции в дискурсе образования специфична тем, что характеристики предмета репрезентируются в контексте когнитивного и в целом жизненного опыта адресата, а это означает, что педагогическая дефиниция ориентирована не столько на трансляцию точной информации о предмете, сколько на формирование социокультурного представления о нем. Это, в свою очередь, означает, что педагогическая репрезентация никогда не свободна от социокультурного опыта самого учителя; и в этом смысле утверждение «ученики таковы, каков их учитель» следует признать справедливым, с той лишь ремаркой, что учителя многочисленны, и интериоризируемый учеником социокультурный опыт также не может быть сведен только лишь к одной модели.

Мы полностью разделяем точку зрения В.И.Карасика, утверждающего: «задача педагогической дефиниции – сформировать в сознании адресата культурный концепт, в состав которого входят разнородные признаки образного, понятийного, оценочного, инструментального характера» (Карасик, 2004: 258). В этом обнаруживается существенное отличие от научного дискурса, в котором дефинирование ориентировано на репрезентацию и закрепление наиболее важных, существенных признаков; а также здесь видны аналогии с политическим или религиозным дискурсами, в которых дефиниции имеют отношение, скорее, к включению адресата в общее знаково-концептуальное поле, чем к закреплению информации определенного рода.

Категоризация в образовательно-педагогическом дискурсе нацелена на упорядочение репрезентируемых фактов реальности. Это достигается, преимущественно, за счет сравнения и оценивания. Сравнивая предметы, учитель не только демонстрирует общность их признаков, но и формирует у учеников опыт поиска аналогий; не только сообщает что-то о предметах, но и упорядочивает ранее приобретенные знания; не только демонстрирует ученикам «связность» предметного мира, но и включает не известные ранее предметы в сформированные в сознании учеников категориальные схемы. Иными словами, для дискурса образования характерно то, что сравнение как когнитивная операция направлено не столько на «работу с предметным миром», сколько на упорядочивание когнитивного опыта адресатов. В этом отношении очевидны отличия между образовательно-педагогическим и научным

дискурсами; однако, по утверждению В.И.Карасика, «для ученика цели педагогического дискурса в значительной степени совпадают с целями научного общения» (Карасик, 2004: 257), поскольку ученик работает с новой для него информацией и получает новое знание.

Оценивание представляет собой специфичную для образовательно-педагогического дискурса операцию, занимающую «промежуточную» позицию между категоризацией и интерпретацией. С одной стороны, учитель намеревается не просто передать ученику знание, не только научить формировать собственную точку зрения относительно некоторого предмета, но и транслирует определенные модусы отношения к предмету, выражаемые операторами «хорошо – плохо», «красиво – некрасиво», «допустимо - недопустимо», «нравится – не нравится», «полезно – вредно», «правильно - неправильно», etc. Безусловно такое оценивание предполагает размещение объекта оценки на некоторой воображаемой оценочной шкале, то есть - категоризировать предмет в системе устойчивых в определенной культуре оценочных отношений. Так, представления людей о красивом или полезном варьируются в зависимости от культуры и формируются в основном в процессе целенаправленного образовательно-педагогического дискурсного воздействия. С другой стороны, объектом оценки выступают высказывания и действия самого ученика: учитель не просто категоризирует то, что говорит и делает его адресат, но и интерпретирует его самого как ученика и личность. Функции категоризации выполняют не только экзамены, контрольные работы, тесты, ответы на вопросы как дискурсные ситуации, но и собственно многочисленные абсолютно или относительно легитимные номинации учеников («отстающие», «перспективные», «бесперспективные», «класс коррекции», «середнячки», «троечники», «крепкие хорошисты», «гордость класса»). Эти номинации выполняют не столько функции оценки уровня знаний учащихся, сколько определяют их статус в социальной иерархии определенной образовательно-педагогической среды, а эта иерархия может практически воспроизводить «внешний» социокультурный порядок. Таким образом, оценивание не просто формирует у ученика стратегии морально-эмоционального отношения к действительности, но и конструируют его идентичность.

В образовательно-педагогической дискурсной практике происходит предъявление и передача не только фактов реальности, но и мнения о них, как устоявшиеся, институционализированные, так и субъективные, индивидуальные точки зрения. Иными словами, образовательно-педагогический дискурс не только репрезентирует, но и интерпретирует, при этом, *интерпретация* предопределяется как историко-культурной эпохой («дискурсивной формацией»), так и интеллектуально-психическими характеристиками личности учителя. Конечно, мы можем утверждать, что в конкретных историко-культурных условиях распространены определенные модели интерпретации, которые транслируются от поколения к поколению в процессе образовательной дискурсной практики; но помимо этого, личный опыт учителя оказывает существенное влияние на характер, например, объяснения и детерминации как интерпретативных процедур. В иных дискурсах

интерпретативные стратегии в большей мере обусловлены установленными моделями – например, в научном дискурсе (особенно в дискурсе естественных наук распространены примеры решения задач или способы доказательства), в религиозном (например, интерпретация может воспроизводить стратегии, содержащиеся в текстах патристического характера), в юридическом (нормативные тексты могут содержать критерии, на основании которых следует квалифицировать деяния). Образовательно-педагогический дискурс в этом отношении сближается с политическим, в котором роль «субъективного фактора» в интерпретации фактов действительности также достаточно высока.

Еще одной отличительной чертой интерпретативных стратегий в образовательно-педагогическом дискурсе является их высокий диалогичный характер. Вопросно-ответная форма используется достаточно часто не только для стимуляции познавательной активности учащихся, но и для лучшего усвоения учениками определенных «объяснительных версий»: проговаривание учеником «правильной версии», к которой он пришел в результате самостоятельного поиска ответа на вопрос, безусловно, способствует более эффективной интериоризации знания. Помимо этого, как отмечает В.И.Карасик, «специфика вопросов и ответов в педагогическом дискурсе заключается в том, что учитель, задавая вопрос, должен заранее знать ответ» (Карасик, 2004: 259).

На мой взгляд, *конвенция* как когнитивная операция образовательно-педагогической дискурсной практики имеет свою специфику преимущественно в отношении отношений «учитель – ученик» и теоретического нормирования дискурса. В первом случае нормативные высказывания способны буквально мгновенно изменить модус восприятия и установить дистанцию между коммуникантами. Такие абсолютно педагогические высказывания, как «к доске!», «тишина в классе!», «кто вам давал слово?», «задержитесь после урока», «после занятий мы с Вами зайдем в деканат» оказывают сильный нормирующий эффект и вне педагогических ситуаций. Во втором случае теоретический уровень образовательно-педагогического дискурса представлен нормативными высказываниями относительно организации самой дискурсной практики: концептуальный аппарат педагогики, педагогические гипотезы, модели и теории в значительной степени предопределяют дискурсные действия учителя в конкретных образовательных ситуациях.

Однако, в значительной степени образовательно-педагогический дискурс базируется на нормах-конвенциях иных дискурсов – в первую очередь, научного. Познавательный процесс в сфере образования обусловлен нормами-конвенциями той научной или технологической области, знание которой транслируется в рамках определенных дисциплин. Так, нормы гуманитарного познания обусловливают специфику доказательства, описания, объяснения в гуманитарных дисциплинах, а нормы технического познания – в контексте профессиональной подготовки специалистов технического профиля.

Текстовый параметр

В отличие от иных типов дискурса образовательно-педагогический дискурс оперирует преимущественно текстами, «заимствованными» из иных

институционально-культурных полей. В сфере образования отсутствуют универсальные «канонические» (как в религиозном) или идеологические дискурсообразующие (как в политическом) тексты. Скорее, речь следует вести о так называемых «локально доминирующих» текстах, которые конституируют порядок и логику дискурсной практики в рамках конкретных учебных предметов или дисциплин или в определенной области профессиональной подготовки. Так, классические образцы национальной и мировой литературы будут служить своего рода «отправной точкой» для возможных высказываний и текстов в рамках преподавания истории литературы, а фундаментальные тексты, описывающие физические законы – в сфере преподавания физики. Здесь проявляется межинституциональный характер образовательно-педагогического дискурса: научные, политические, художественные тексты «импортируются» в него с целью создания более общего дискурсного поля, в котором осуществляется целенаправленная социализация и инкультурация индивидов. При этом эти базовые тексты могут выступать не только в роли «эталонных» объектов познания, но и в роли ценностно-нормативных образцов.

Крайне важной разновидностью текстов в образовательно-педагогическом дискурсе являются тексты, используемые в качестве объекта анализа и интерпретации в процессе учебной коммуникации, особенно в рамках преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Эта особенность во многом специфицирует этот параметр образовательно-педагогического дискурса в том отношении, что эти тексты, как правило, имеют «непедагогическое» происхождение; это могут быть художественные произведения, документальные свидетельства, законы, политические тексты, фрагменты повседневной речи – все они могут выступать в качестве инструмента или средства учебно-воспитательной коммуникации. Это объясняется необходимостью формирования разносторонней компетентности учащихся и задачами интеграции индивида в широкий социокультурный контекст. Здесь очевидны корреляции с научным – особенно социально-гуманитарным - дискурсом, в котором объектом изучения также могут выступать тексты совершенно различного происхождения в зависимости от «исследовательского интереса».

Еще один пласт текстов составляют собственно педагогические тексты, описывающие, нормирующие и моделирующие практическую учебно-воспитательную деятельность. К таким текстам следует отнести как признанные в педагогическом сообществе работы ученых, воспитателей и всех тех, кто непосредственно вовлечен в педагогическую деятельность, так и узкоспециализированные тексты предписывающе-контролирующего характера, регулирующие деятельность педагогов (учебные планы, памятки учителю, методические рекомендации, характеристики уроков, отчеты о работе классных руководителей и кураторов, профессиограммы, протоколы педагогических собраний, etc.). Подчеркнем, что тексты последнего типа - предписывающе-контролирующие – особенно распространенны именно в этом типе дискурсной практики, что, однако, не исключает «подчинения» образовательно-педагогической дискурсной практики и иным текстам. Это свидетельствует, с

одной стороны, об ориентации ее на самоорганизацию (напомним, что, например, политическая дискурсная деятельность нормируется не столько «внутренними», сколько внешними – преимущественно юридическими – текстами), а с другой стороны, о стратегии контроля за так называемой «аудиторной коммуникацией», которая является в значительной степени контекстуальной, трудно контролируемой и закрытой для непосредственно не вовлеченных в нее субъектов.

В отношении формальных характеристик текстов, в образовательно-педагогическом дискурсе присутствуют практически все их виды - нарративные, референциальные, панорамные, декларативные, тезисные. Это объясняется тем, что и содержательные, и собственно формальные текстовые признаки предопределяются особенностями когнитивной деятельности адресатов и спецификой транслируемого знания. Так, ученики младшего школьного возраста в большей степени способны работать с нарративными, чем с панорамными или референциальными текстами, а преподавание гуманитарных дисциплин характерно более активным обращением к панорамным и нарративным, а не тезисным и декларативным – как в естественно-научных и технологических дисциплинах – текстам. Отметим, что широкое применение нарративных текстов в образовательно-педагогическом дискурсе выражает в определенном смысле сущность образования, то есть поэтапное, последовательное, структурированное создание социокультурного субъекта. Несколько гиперболизируя, можно сказать, что структура наррации, используемой в образовательной дискурсной практике, определена логикой самого образования. Её можно выразить формулой «создание условий для учебного или педагогического воздействия – последовательная трансляция опыта - закрепление опыта – оценка результатов»; нарративный текст, как известно, также специфичен наличием структуры «условия событий – развитие событий – последствия событий – подведение итогов».

В образовательно-педагогической дискурсной практике реализация текстов тесно связана с ее контекстами, главным образом, в силу того, что она предполагает непосредственное диалогичное взаимодействие адресанта и адресатов, а также качественное изменение сознания и опыта индивидов.

Контекстный параметр

Эффективность образовательно-педагогического дискурса, в том числе эффективность учебно-познавательной и педагогическо-воздействующей деятельностей связаны, в первую очередь, с ситуационным и экзистенциальным контекстами дискурсной практики. *Ситуационный* контекст образовательно-педагогического дискурса чётко ограничен временем, закрепленным за учебным процессом, и местом, где происходит соответствующий процесс. В то же время, несправедливым было бы утверждение о том, что институционализированная ситуация взаимодействия учителя и ученика в полной мере детерминирует легитимность образовательно-педагогических действий. Иными словами, социализация и инкультурация как базовые ориентиры образовательно-педагогического дискурса актуализируются не только в учебной аудитории и не только в строго отведенное для этого время. Скорее, следует говорить о

воспроизведении образовательно-педагогических ситуаций не столько «архитектурой» и хронотопом образования и воспитания (что справедливо в отношении, например, юридического дискурса), сколько признанием роли и авторитета учителя, распределением символических элементов коммуникации, выполнением определенных коммуникативных задач. Можно сказать, что образовательно-педагогический дискурс актуализируется там и тогда, где возникают интеракции «учитель – ученик» и происходит целенаправленная трансляция опыта. В этом отношении ситуационный контекст образовательно-педагогического дискурса непосредственно связан с его коммуникативным параметром, что более подробно мы рассмотрим далее.

Экзистенциальный контекст дискурса образования и воспитания выражается в том, что такие его эффекты, как понимание и интериоризация транслируемого опыта зависят от жизненного опыта, идентификационных особенностей и «мироощущения» адресатов. Чем более интенсивно индивиды «переживают» объекты дискурса, чем более тесно транслируемый опыт связывается с личным опытом адресатов, чем более полно индивиды, используя психологический термин, «эмоционально включаются» в учебно-воспитательный процесс, тем в более эффективной является интериоризация передаваемых знаний, ценностей, образов, etc. Собственно, необходимость интериоризации объясняет то, что этот дискурс в значительной степени ориентирован на экзистенциальные характеристики субъекта. В конкретных условиях образовательно-педагогического общения это выражается в индивидуальном подходе к ученикам, в интеллектуально-эмоциональном сопровождении каждого ученика, во взаимодействии педагога с семьей воспитуемого, в активном использовании техник, направленных на творческое развитие индивида. Однако не стоит гиперболизировать индивидуально-субъективное «действие» дискурса образования и воспитания, поскольку конечной его целью, все-таки, полагается «производство социокультурного субъекта». В этом мы видим проявление базовой проблемы образовательно-педагогического дискурса – противоречие между актуализацией экзистенциальных характеристик индивида и конструированием типичного социокультурного опыта.

Коммуникативный параметр

Изучение аудиторной коммуникации является сегодня одним из наиболее динамично развивающихся направлений образовательных исследований. Повышение интереса к этому уровню дискурса образования связано с тем, что исследователи стараются преодолеть чрезмерную масштабность доминировавшего до недавнего времени «структурно-формационного» взгляда на природу образования, согласно которому оно трактовалось как комплекс жестко зафиксированных идеалов, норм и конвенций, которые предопределяют специфику каждой конкретной ситуации. Иными словами, считалось, что нормативные элементы уже существуют до образовательно-педагогической ситуации и не зависимы от сознания участников непосредственной коммуникации. Однако, если такой взгляд действительно позволяет выявить существенные черты, например, религиозного, юридического, политического

дискурсов, то в отношении образования было бы справедливым утверждать, что оно осуществляется не в сознании авторов образовательных стандартов и циркуляров, не в процессе административного «текстотворчества», а в ситуациях непосредственной работы с текстами, их актуализации и интерпретации, то есть – в аудитории. Следовательно, речь следует вести не о тотальной подчиненности образовательно-педагогической коммуникации «дискурсной формации», «идеологии» или «социальным макроструктурам», а о своего рода «преломлении» и/или конструировании представлений о них адресантами и адресатами в каждой конкретной ситуации непосредственного образовательно-педагогического взаимодействия. Мы можем не только утверждать, что идеалы образования создают образовательные коммуникативные ситуации, но и что эти идеалы становятся возможными благодаря тому, что о них размышляют, их «делают» и они приобретают значимость в конкретных ситуациях педагогического общения.

При этом, конечно, не стоит отрицать институциональное принуждение в отношении образовательных ситуаций: институт распределяет коммуникативные роли и закрепляет хронотоп образовательно-педагогической дискурсной практики. В рамках самого института могут наблюдаться различные вариации коммуникативных ролей и хронотопов, но, тем не менее, это разнообразие определяется институционально. Например, проведение лекций как в аудитории, так и в видеорежиме может быть институционально допустимым, но беседы студентов с преподавателем в ресторане уже не могут быть расценены как лекция. Показательно, что, например, юридические консультации или политические акции не имеют настолько жестко фиксированных рамок, что, на мой взгляд, можно объяснить тем, что ни юридический, ни политический дискурсы не предполагают создание и поддержание межличностной дистанции между участниками общения. Межличностная дистанция, в свою очередь, необходима в образовательной дискурсной практике для акцентуации *авторитета* учителя и, следовательно, для облегчения интериоризации ценностно-смысловых структур. В политической дискурсной практике интериоризация облегчается за счет эксплуатации образа «своего», что, напротив, предполагает уменьшение дистанции между адресантом и адресатом. В юридической практике решение судьи, которое принимает он *лично*, оформляется ритуализованной коммуникацией, в то время как юридический совет или консультация основаны не на личном мнении юриста, а на содержании закона, поэтому не требуют жестких коммуникативных ритуалов, подчеркивающих различия между адресантом и адресатом. В образовательно-педагогической дискурсной практике знания и ценности транслируются и интерпретируются также лично учителем, а следовательно, образовательный эффект будет зависеть не только от качественных и количественных признаков транслируемой и интерпретируемой информации, но и от субъективной оценки адресатами адресанта как учителя, то есть от согласия адресатов с легитимным статусом учителя.

Образовательно-педагогические дискурсные практики реализуются в самых разнообразных коммуникативных формах и процессах. К ним относятся

различные типы педагогического коммуникативного взаимодействия (например, аудиторные монологи, диалоги и иные формы речевого взаимодействия между преподавателями и студентами), использование текстового материала в образовательно-педагогических целях (учебники, методические пособия, хрестоматии, биографии и иные письменные и устные тексты), описания «прикладных» педагогических моделей, etc. Выбор формы и процесса осуществления дискурсной практики в значительной степени обусловливается тем, какие когнитивные операции предполагается актуализировать и какой коммуникативной и когнитивной подготовкой обладает адресат. Например, репрезентация предполагает скорее монологичную форму (лекции, выступления, публичные сообщения) трансляции знания, а конвенциональные когнитивные процедуры – использование письменных текстов. Учебный материал, работа с которым требует интерпретации и глубинного понимания его студентами (в частности, исторический, литературоведческий, политологический материал), предполагает использование вопросно-ответных форм или симуляционно-моделирующих заданий, а точного воспроизведения и запоминания (например, естественнонаучный материал) – формы дефиниций, утверждений и формализованных доказательств. Иными словами, адресанту образовательно-педагогической коммуникации необходимо не только активизировать когнитивные процессы, которые предполагают формализованную работу с информацией, но актуализовать уже имеющиеся у адресата знания, его мотивы, интересы, желания; а коммуникативные ситуации моделируются в соответствии с когнитивным опытом и познавательными процессами учащихся как объектами образовательного воздействия. При этом необходимо понимать, что коммуникативные и когнитивные процессы не находятся в отношениях доминирования и подчинения друг по отношению к другу, они принципиально взаимосвязаны и неразделимы – это есть важнейшая черта любой дискурсной практики. Спецификой образовательно-педагогического дискурса является то, что действия адресанта моделируются в зависимости от когнитивных особенностей адресата, что принципиально отсутствует, например, в юридическом дискурсе. Эта особенность указывает на высокую степень интеракциональности дискурсной образовательной практики, которая неизбежно строится на принципах взаимодействия и обратной связи.

Образовательно-педагогический дискурс отличает также открытость интенций и коммуникативного плана адресанта, что эксплицирует связь между текстами и высказываниями. Эта особенность объясняется необходимостью максимального облегчения когнитивной репрезентации адресатами коммуникативных ситуаций. Открытость и в то же время жесткая структурированность дискурса выражается, в частности, в открытой репрезентации учителем целей и задач урока, конечного результата лекции (например, с помощью таких выражений, как «сегодня вы узнаете…», «на нашем уроке мы разберем с вами…» или с помощью таких речевых актов, как интеррогативы и ассертивы). Общая прагматическая и семантическая связность педагогического текста предполагает использование метакоммуникативных средств – аннотаций, ключевых слов, краткого содержания, выводов. В этом

отношении адресат образовательно-педагогической коммуникации всегда осведомлен о коммуникативно-интеракциональной (прагматической) позиции адресанта (учителя, преподавателя, лектора) и об «общей логике» его речи; ученик всегда знает, что он должен узнать и какие знания собирается передать ему учитель. Со своей стороны адресант также имеет четкий коммуникативный план, все его высказывания подчиняются общей задаче коммуникативной ситуации. Эти особенности указывают на метакоммуникативный характер дискурса образования: в ходе дискурсной практики коммуниканты не только сообщают нечто, но и сообщают о самих сообщениях.

Итак, подведем основные итоги обсуждения образовательно-педагогического дискурса.

Во-первых, образовательно-педагогический дискурс обладает автономностью как тип дискурса в силу объективной преемственности социокультурного опыта, то есть в силу, с одной стороны, действий индивидов, передающих знания, идеи, ценности, и, с другой стороны, действий и усилий познающих индивидов. В этом смысле образовательно-педагогический дискурс «есть» там, где происходит интеракция между учителем и учеником и где осуществляется познание. Собственно, наличие этих двух условий обусловливает и цели дискурса, которые принципиально зависят от особенностей когнитивных процессов учеников и характера учебно-воспитательного взаимодействия, и его тексты, и предметную область, etc.

Во-вторых, *проблема* образовательно-педагогического дискурса имеет два аспекта. Во-первых, она выражается в поиске и реализации адекватных когнитивных и коммуникативных средств, репрезентирующих (профессиональные, культурные, экзистенциальные) идеалы образования и конструирующих (профессиональные, социокультурные, личностные) идентичности. Во-вторых, она связана с противоречием между индивидуально-личностными интенциями, способностями, мироощущением, опытом и унифицирующим характером «институционального действия образования». Эта проблема проявляется, в частности как различение базовых предметов дискурса («индивид» и «личность»), как конфликт между самовосприятием ученика и его педагогической описательной «моделью», как рассогласование между экзистенциальным контекстом дискурса и «производством социального субъекта». В этом смысле образовательно-педагогическая дискурсная практика выражается в своего рода «противоборстве» между аудиторными и распорядительно-административными процессами.

В-третьих, образование научает индивида не только обладать определенными ценностями, знаниями, навыками, но и быть артикулирующим объектом, снабжает его необходимыми текстами и формирует навыки их воспроизводства, легитимирует его право на выражение некоторого мнения в рамках доступного и оправданного «институционализированного» дискурса. Говоря метафорически, в ходе образовательно-педагогической практики индивид наделяется «правом подписи», научаясь воспроизводить институт и социокультурные отношения. С этой особенностью связана одна опасность,

выражающаяся в том, что в дискурсе «право подписи» может становиться конечной целью образования, подчиняя себе задачи формирования компетентности. Иными словами, формула «я могу построить дом, поэтому я строитель» может замещаться формулой «я получил образование строителя, поэтому могу строить дом». Это принципиально искажает ценности образования и свидетельствует о явных или латентных дискурсных деформациях, при которых конструирование социального агента становится главной задачей, а когнитивные функции образования элиминируются.

Список литературы:

Рябцева Н.К. Мысль как действие, или риторика рассуждения // Логический анализ языка: Модели действия. М.: Наука, 1992.

Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004.

Примечания:

1. Эти различия, безусловно, связаны также и с несовпадением онтологического статуса «институциональных идеалов»: если включение в общество трактуется как социальный феномен (то есть имеющий конвенционально-нормативную основу), то слияние с Абсолютом – как виртуальный (то есть основанный на вере), а поддержание соматической нормы – физический (то есть подчиняющийся объективным природным законам). Исходя из презумпции рациональности дискурсной практики, было бы совершенно некорректно, например, принуждать объединяться с Абсолютом или убеждать в объективности соматических процессов.

2. Например: «социализация – это организованный процесс полноценного включения индивида в систему социокультурных отношений», «воспитание представляет собой целенаправленное формирование целостной всесторонне развитой личности», «навыки – это действия, которые в результате многократного повторения индивидом становятся автоматическими», «способности – это психические свойства индивида», «развитие понимается как закономерное качественное изменение характеристик личности» (цитаты из педагогической литературы).