

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇН
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

*Факультет № 6
Кафедра соціології та психології*

ТЕКСТ ЛЕКЦІЇ

з навчальної дисципліни

«Сучасні соціально-педагогічні технології у вищій освіті»
обов'язкових компонент освітньо-наукової програми
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

053 Психологія (юридична психологія)

**Тема № 6. Організація освітнього дискурсу
як сучасна соціально-педагогічна технологія**

Харків 2023

ЗАТВЕРДЖЕНО

Науково-методичною радою
Харківського національного
університету внутрішніх справ
Протокол від 30.08.2023 р. №7

СХВАЛЕНО

Вченою радою факультету №6
Протокол від 25.08.2023 р. №7

ПОГОДЖЕНО

Секцією Науково-методичної
Ради ХНУВС з гуманітарних та
соціально-економічних дисциплін
Протокол від 29.08.2023 р. №7

Розглянуто на засіданні кафедри соціології та
психології Протокол від 15.08.2023 р. №8

Розробник:

Професор кафедри соціології та психології, доктор соціол. н., професор,
Нечітайло Ірина Сергіївна

Рецензенти:

1. Доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін Державного біотехнологічного університету, к. соціол. н., доцент Борюшкіна О. В.;
2. Доцент кафедри соціології та психології факультету № 6 Харківського національного університету внутрішніх справ, к. психол. н., доцент Чепіга Л. П.

ТЕМА 6. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ ЯК СУЧАСНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

План

- 6.1.** Освіта як система комунікації.
- 6.2.** Мова як засіб комунікації та соціальний феномен.
- 6.3.** Дискурс як засіб структурування соціальної реальності індивідів і груп. Освітній (аудиторний, педагогічний) дискурс та його функції.
- 6.4.** Полідискурсивність як характеристика розвиваючої комунікації в освіті.
- 6.5.** Соціокультурні ефекти освітнього дискурсу. Основні моделі та принципи структурування освітнього дискурсу.

Рекомендована література

Основна

1. Нечітайло І. С. Сучасні соціально-педагогічні технології у вищій освіті : навчальний посібник для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіт. / Харківський національний університет внутрішніх справ; каф. соціології та психології. Харків, 2021. 142 с.
2. Подшивалкіна В.І., Подольська Є.А., Хижняк Л. М., Бірюкова М.В., Нечітайло І.С. та ін. Соціальні технології: заради чого? яким чином? з якими результатами? / за заг. наук. ред. В. І. Подшивалкіної. Одеса : «Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова», 2014. 588 с.
3. Щудло С. Вища освіта у пошуках якості: quo vadis : монографія. Харків; Дрогобич : Коло, 2012. 339 с.

Допоміжна

4. Антіпова О. П. Соціокультурний простір інформаційної ери: взаємовплив природної та штучної мов: монографія. Дніпропетровськ: ДДУВС, 2013. 179 с.
5. Нечітайло І. С. Вплив соціально-класового походження на успіхи в освіті: дискурсивні прояви. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження: Збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (15 червня 2018 р.)* / За ред. С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук. Київ – Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. С. 103–105.
6. Нечітайло І.С. Особистісно-розвивальний потенціал освітнього дискурсу. *International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning» : conference proceedings, February 26–27, 2021. Vol. 2. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». Pp. 72–76.*
8. Фуко М. Археологія знання ; пер. з фр. В. Шовкун. Київ : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2003. 326 с.

9. Шевченко І. В. *Дослідження понять “дискурс” і “текст” у сучасній лінгвістиці*. Наукові записки нду ім. М. Гоголя. Філологічні науки. 2014. Книга 2. 284–287.
10. Bernstein B. *Class, Code and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul, 1971. 235 p.
11. Bourdieu P. *Cultural Reproduction and Social Reproduction. Knowledge, Education, and Social Change*. L. : Tavistock, 1973. Pp. 70–80.
12. Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reproduction in education, society and culture (Theory, Culture & Society)*. London : Sage, 1977. 254 p.
13. Chouliaraki L. *Media Discourse and the Public Sphere. Discourse Theory in European Politics. Identity, Policy and Governance*. 2005. 320 p.
14. Fairclough N. *Critical Discourse Analysis*. London : Longman, 1995. 248 p.
15. Stevenson H. *American's math problem. Educational Leader-Ship*. October, 1987. Pp. 5–10.
16. Van Dijk Teun A. *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Pp. 22–72.
17. Young M. *From a constructivism to realism in sociology of curriculum*. Review of Research in Education. February, 2008. Vol. 32. Pp. 3–28.

6.1. Освіта як система комунікації

Ідея дискурсивності лежить в основі ціннісно-цільового призначення освіти. П. Бурдьє, Б. Бернстайн, О. Полонніков та інші вчені вважають, що від якісних характеристик освітнього дискурсу залежать якість та результати освітнього процесу. Така точка зору вимагає переконливої аргументації, зокрема, в аспекті розгляду освіти як системи комунікацій.

Процес трансляції знання, а також пізнавальні (когнітивні) процеси, що відбуваються в освіті, невідривно пов'язані з процесами спілкування, засобом яких є мова.

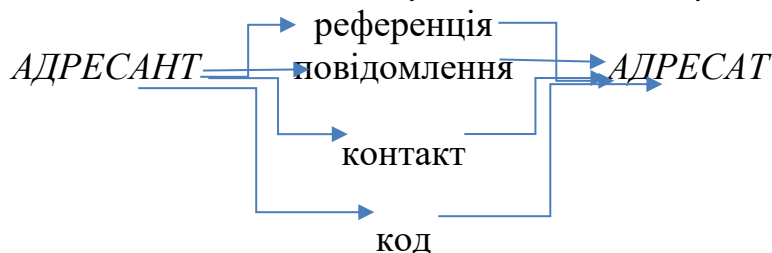
Л. Науменко розглядає мовні системи, як структурні складові більшої системи людського спілкування, яка наповнює мову сутнісним, смисловим змістом. Оскільки мова – явище соціальне, яке має сенс лише в рамках спілкування, соціологами феномен мови розглядається, як правило, з позиції теорії комунікації.

Спілкування як процес обміну інформацією між індивідами уможливорюється і здійснюється за допомогою спільної для індивідів системи знаків і символів, спільної мови. Поняття спілкування за змістом є близьким до поняття комунікації. Останнє є більш широким і визначає зв'язок, в результаті якого відбувається обмін інформацією між системами в живій та неживій природі, в той час як перше вживається тільки, якщо йдеться про комунікацію між індивідами. Визначаючи комунікацію, соціологи підкреслюють смисловий і ідеально-змістовний аспекти соціальної взаємодії. Комунікативними вважаються ті дії, які свідомо орієнтовані на їх смислове

сприйняття. Основна функція комунікації – досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента.

Центральним поняттям теорії комунікації є комунікативна дія або комунікативний акт. Найпоширенішу на сьогоднішній день схему комунікативного акту було запропоновано К. Шенноном (США, 1948 р.). Але на пострадянському просторі вона більш відома у викладі російсько-американського лінгвіста Р. Якобсона [7, с. 73].

Схема та основні компоненти комунікативного акту за Р. Якобсоном:



Референція (від лат. *referre* – повідомляти; називати; співвідносити) – зміст повідомлення. У здійсненні референції, тобто в повідомленні певної інформації, складається комунікативна функція мови. Це – головна функція мови і основна функція більшості комунікативних актів. З референцією пов'язана і ще одна важлива функція мови – пізнавальна.

Повідомлення – матеріальна форма інформації, процес і результат породження мовлення. Наскальні малюнки, звуки, жестикуляція, тексти та інше – приклади повідомлень, які несуть певну інформацію. Інформація – нематеріальний зміст, який отримується людиною з повідомлення.

Контакт – дія (сукупність дій), яка характеризуються бажанням і готовністю індивідів (та/або груп) брати участь у спілкуванні один з одним. Встановлення контакту – необхідна умова успішної комунікації.

Код (в мовній комунікації) – мова або її варіант (діалект, сленг, стиль), який використовують учасники комунікативного акту. Якщо вислів спрямований на те, щоб пояснити характер використання коду мови, то має місце метамовна функція.

З адресантом (відправником повідомлення) і адресатом (одержувачем повідомлення) пов'язані наступні функції: регулятивна або спонукальна, тобто функція регуляції поведінки адресата з боку відправника повідомлення; експресивна або емотивна, що полягає у вираженні суб'єктивно-психологічного стану суб'єкту мовлення. В тому випадку, коли мета конкретного комунікативного акту полягає в налагодженні або зміцненні контакту між його учасниками, мова в виконанні фатичну функцію.

Оскільки освітній процес будується на передачі-отриманні інформації, його можна розглядати як процес комунікації. Використовуючи схему комунікативного акту Р. Якобсона, можна позначити як адресанта (відправника) – того, хто навчає, а як адресата – того, хто навчається. Інформація передається у формі повідомлень, що, як правило, супроводжується її кодуванням. *Кодування* – процес перетворення

повідомлення з форми, зручної для безпосереднього використання інформації, у форму зручну для її передачі, зберігання, автоматичної переробки. Адекватність розшифрування адресатом закодованої адресантом інформації впливає на процес зміни інформаційного стану першого (що і є метою комунікативного акту) та залежить від особистих кодових установок обох.

Основним засобом комунікації у всіх типах суспільств є мова. Тому, розглядаючи освіту як комунікаційну систему і освітній дискурс як засіб, за допомогою якого встановлюється певна спрямованість процесів комунікації в освіті, слід звернути особливу увагу на поняття, від якого «дискурс» є похідним, тобто поняття мови.

6.2. Мова як засіб комунікації та соціальний феномен

Мова – система знаків, форма людського мислення, що фіксується, яку можна спостерігати емпірично. Мова пов'язана з фізіологією, психікою людини і в той же час має соціальну природу. Висловлюючись філософськи, «субстанція» мови є соціальною. Як пише російський вчений, лінгвіст Б. Серебрянников: «Найбільш притаманна мові особливість, яка зближує її з іншими соціальними явищами і в той же час докорінно відрізняє від них, полягає в тому, що мова обслуговує суспільство абсолютно у всіх сферах людської діяльності...» [4, с. 122].

Увагу соціологів спрямовано, насамперед, на дослідження та визначення: а) взаємозв'язку суспільства і мови; б) соціальних функцій мови (інтегративної, соціального контролю та ін.); в) мовних відмінностей як відображення соціальної структури і стратифікації; г) зв'язку між мовними засобами і соціальними статусами, ролями. Ракурс дослідження мови залежить не тільки від цілей і завдань, які ставить перед собою соціолог, але і від обраного ним підходу до розв'язання цих завдань.

З позиції об'єктивістської парадигми соціології (О. Конт, Г. Спенсер, Е. Дюркгейм, К. Маркс та ін.), мова – це «надбання суспільства», «продукт, який пасивно фіксується індивідом», що існує незалежно від індивіда і характеризується примусовою силою щодо його діяльності.

Опозицію такому підходу складають теорії, що представляють суб'єктивістську парадигму в соціології. Ці теорії спираються на ідеї розуміючої соціології М. Вебера, а також представників психологічного напрямку (Г. Тард, Л. Уорда У. Мак-Дуголл та ін.), феноменології (пізній Е. Гуссерль, Г. Гарфінкель, А. Шюц та ін.) та конструктивізму (П. Бергер, Т. Лукман, П. Фрейре та ін.). Представники цих напрямків визначають мову як систему знаків, створену людьми, яку не можна розглядати поза людиною.

Р. Якобсон підкреслює, що не мова створює людину, а людина створює мову. Ще не навчившись розмовляти, індивід вже володіє певними здібностями до здійснення мовного акту. На думку Е. Бенвеніста, суб'єктивність мови полягає в тому, що вона «дозволяє розмовнику представляти себе в якості суб'єкта» [9, с. 285]. Вона визначається як психічна

єдність, трансцендентна по відношенню до сукупності отриманого досвіду, що забезпечує сталість свідомості. Слід звернути увагу, що це висловлювання Е. Бенвеніста не є таким, що суперечить об'єктивній природі мови. Сутність мови є суб'єкт-об'єктною (або об'єкт-суб'єктною). З одного боку, її можна розглядати як окрему систему, функціонування якої справляє «примусовий» вплив на індивіда. З іншого боку, мова є породженням і винаходом людини, що робить можливим соціальну взаємодію. Такі уявлення найбільшою мірою відповідають сучасній картині світу, а також відображають новітні тенденції сучасного соціологічного теоретизування, коли положення різних теорій та підходів, навіть такі, які у класичній соціології завжди протиставлялися, об'єднуються, з метою створення нових «синтетичних» теорій суспільства (Дж. Александер, Б. Бернстайн, П. Бурд'є, Е. Гідденс та ін.).

Ідея про двоїсту сутність мови відображена в роботах німецького психолога К. Хольцкампа. Вчений вважає, що мова є тією соціальною формою людської діяльності, за допомогою якої може бути здійснено цілеспрямоване перетворення тих чи інших об'єктів (речей) об'єктивної дійсності.

Зарубіжний лінгвіст і філософ В. Волошинов наполягає, що мова є «соціальною подією мовної взаємодії». Вчений не обмежується суто теоретичними міркуваннями, а пропонує методологічно обґрунтований порядок дослідження мови, який полягає у наступному: 1) форми і типи мовної взаємодії слід аналізувати з урахуванням конкретних умов, в яких вона здійснюється; 2) форми окремих висловлювань необхідно розглядати у взаємозв'язку із взаємодією, елементами якого вони є.

Ідеї В. Волошинова підтримує і розвиває відомий психолог і лінгвіст О. Леонтьєв (1936–2004 рр.). Він досліджує структуру (внутрішній устрій) мови, розглядаючи її як своєрідну «перенесену форму предметних властивостей і відносин дійсності, пізнаваних, розкритих і закріплюваних в соціальній діяльності людини». Вчений звертає увагу, що в розробці питання про сутнісні характеристики мови продуктивними є: а) підхід до мови не як до абстрактної системи, а як до перенесеної форми соціальної дійсності; б) діяльнісний підхід (соціальне в мові досліджується через аналіз діяльності).

Серед сучасних вчених досить багато тих, хто підтримує і розвиває уявлення про двоїстість (суб'єкт-об'єктність) мови як соціального феномену. Зокрема, Я. Новікова, підкреслюючи суб'єкт-об'єктну сутність мови, робить акцент на її інтерсуб'єктивності у зв'язку з тим, що мова, як і будь-яка знакова система, припускає наявність, як мінімум, двох суб'єктів: того, хто використовує знаки, і того, хто їх інтерпретує.

Складність мовного феномену, якнайкраще, розкривається в словах відомого грузинського лінгвіста і філолога А. Чікобави, який стверджує: «Мова не є об'єктом вивчення лише лінгвістики. Мовний феномен є виключно складним: думка (явище психічне) знаходить втілення в звуці (явище фізичне), який служить засобом спілкування колективу (явище суспільне)».

Хоча всі викладені вище точки зору щодо двоїстої природи мови належать філологам, філософам і психологам, соціологів «мовне питання»

цікавить не менше. Адже саме за допомогою мови здійснюється специфічна людська форма передачі соціального досвіду (культурних норм і традицій, наукового знання та ін.), що є принципово важливим для здійснення процесів соціального відтворення і функціонування суспільства як соціальної системи. За допомогою мови індивіди набувають, трансформують і зберігають інформацію з оточення. У зв'язку з цим, на передній план виходять питання, пов'язані з поясненням того, як саме за допомогою різних когнітивних процесів і засобів, відбувається конструювання індивідом (або для індивіда) соціальної реальності. Виходячи з основних положень конструктивістського підходу в соціології, соціальна реальність в цілому, як і різноманітні її прояви, являють собою інтерпретацію (конструкцію), «реальності-для-суб'єкта», яка визначає його поведінку. Соціальне середовище, в якому взаємодіють індивіди, не є об'єктивним світом, яким його бачить «абстрактний спостерігач», а є тільки тим, що самі індивіди виявляють за допомогою своїх когнітивних засобів у соціальній ситуації, в якій перебувають.

З іншого боку, висловлюючись словами Е. Бенвеніста: «Акт мови в кожен конкретний момент є похідним від тих координат, що визначають суб'єкта...» [9, с. 286]. Продовжуючи думку, яку містить наведене висловлювання, звернемося до його соціологічної інтерпретації. Слід підкреслити, що важливе завдання соціології полягає в тому, щоб пояснити, яким чином принципи устрою суспільства стають принципами структурування свідомості індивіда, тобто як саме «зовнішнє» перетворюється на «внутрішнє» і згодом знаходить відображення в індивідуальних та групових діях. Б. Бернстайн звертає увагу на те, що знання про навколишній світ неможливо відділити від мови, якою вони формулюються. Кожна мова корінням уходить в особливі умови життя тієї соціальної групи, яка спілкується цією мовою. При такому підході важливим є не стільки зміст знань, скільки їх належність до конкретного суб'єкту, що пізнає. Кожна мова має власні критерії оцінки породжуваних текстів, їх переконливості, новизни та актуальності. Отже, людина, яка розмовляє цією мовою, «несвідомо застосовує ці критерії, відкидаючи все, що їм не відповідає». Бернстайн пише про існування специфічних для різних соціальних груп (зокрема класових) мовних кодів, які індивід набуває в процесі соціалізації. За допомогою цих кодів передаються зафіксовані в соціальному досвіді, як індивідуальному, так і груповому, схильності сприйняття і оцінювання соціально значимих об'єктів, а також готовність індивіда або групи до певних дій, орієнтованих на ці об'єкти. На підтвердження вчений наводить результати дослідження, що свідчать про існування простих (обмежених) і складних (розвинених) кодів, що відповідають різним соціальним класам: нижчому (робочому) та середньому. За допомогою мови, як певної системи знаків і символів, люди «кодують» соціальну дійсність. Одну й ту саму інформацію, наприклад, відомості про небезпеку, можна повідомити різними способами: крикнути; залишити застережливий знак (малюнок); висловити мімікою, жестами; передати сигнал «SOS»; використати семафори, прапорці та інше. Для того,

щоб одержувач адекватно сприйняв передану йому інформацію і відреагував на неї належним (очікуваним) чином, тобто для того, щоб комунікація відбулася, обидві сторони комунікативного акту повинні знати правила розшифрування змісту повідомлення. Таке правило і є кодом. У звичному розумінні код – набір умовних позначень (або сигналів) для запису (або передачі) деяких, заздалегідь визначених, понять, а кодування – процес представлення інформації у певному вигляді. У більш вузькому сенсі під «кодуванням» часто розуміють перехід від однієї форми подання інформації до іншої – більш зручної для її зберігання, передачі, обробки. Можна сказати, що за допомогою кодування передаються образи, відображені в знаках. Кожен образ при кодуванні представляється окремим знаком або поєднанням декількох знаків. Знак разом з його змістом є символом. У складних суспільствах з розгалуженою статусно-рольовою структурою, з широкими мережами соціальних зв'язків і відносин неможливо обійтися без кодування, яке є необхідним, оскільки забезпечує «мінімальну» комунікацію. Між людьми однієї групи, які володіють схожими або «синхронно оркестрованими габітусами», взаємодія (навіть конфліктна) може здійснюватися і без слів. Проте різні системи кодів можуть спричиняти помилки комунікації і навіть конфлікти, що притаманно взаємодії між представниками різних соціальних груп як носіями різних габітусів і різних кодів.

Підкреслимо, що сама по собі мова не є кодом. «Говорити про мову, як про код – означає допускати велику помилку, оскільки мова стає кодом тільки завдяки граматиці», – проголошує П. Бурдьє в одному зі своїх публічних виступів. Граматика, як відомо, – набір правил, що регулюють закономірності побудови правильних, осмислених мовних відрізків за допомогою певних мовних засобів (словоформ, речень тощо). Отже, код – це не просто мова, а особливий спосіб побудови та вживання слів, фраз, речень. Приміром, городяни та жителі сільської місцевості, як носії однієї національної мови, вживають одні й ті самі слова, але в той же час мають габітуси, які помітно відрізняються, тому вони є носіями різних кодів, застосовують різні правила вживання і використання цих слів. Прикладом коду може бути жаргон чи діалект – коли звичайні слова наповнюються іншим змістом, ніж той, яким вони наділяються в словниках.

Процес кодування нерозривно пов'язаний з когнітивними операціями. Слова заміщають предмети навколишнього світу, і завжди може бути встановлений зв'язок між предметом і словом, що означає цей предмет. Однозначність, встановлена таким зв'язком, дозволяє не тільки контролювати параметри предмета, що означається, а й здійснювати соціальний контроль. Читачі (слухачі) тексту, примушені до однозначного використання знаків, є не просто читачами (слухачами), вони є акторами, які виконують аналогічні дії, або схильні до виконання аналогічних дій.

На думку швейцарського лінгвіста Ф. де Соссюра, все «соціальне», що містить свідомість людини, «привноситься» туди, переважно, за допомогою мови [9, с. 287]. Психологи стверджують, що об'єктивні, на перший погляд,

незалежні від людини умови її життя, вона, все ж таки, може змінити, якщо має можливість і бажання змінити ставлення до цих умов, реінтерпретувати їх, охарактеризувати, описати іншими словами, наділяючи, разом із тим, іншим смислом. Така реінтерпретація співвідноситься з поняттям дискурсу.

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. Інструментальна функція мови розкривається у поняття дискурсу.

6.3. Дискурс як засіб структурування соціальної реальності індивідів і груп. Освітній (аудиторний, педагогічний) дискурс та його функції

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, процес. Він стверджує, що дискурси утворюють каркас дискурсивних формацій, певним чином упорядковують соціальну реальність.

Дискурс – 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.

В цілому, на теоретико-методологічному рівні, проблематика, пов'язана з дискурсом, є досить глибоко опрацьованою. Аналіз сучасної наукової літератури показує, що найбільш активно дискурс вивчається філологами, зокрема представниками соціолінгвістики (О. Александрова, Н. Арутюнова, А. Греймас, Є. Каменська, Ж. Курте, В. Карасик, Є. Кубрякова та ін.). Нерідко до вивчення та аналізу дискурсу звертаються вчені, які досліджують політичні процеси. Політичному дискурсу присвячені роботи М. Ільїна, М. Пешо, Є. Поспелова, Я. Торфінга, П. Чілтона, К. Шаффнер та інших. При цьому дискурс розглядається, насамперед, як владний ресурс. Мова і дискурс як соціальні феномени досліджувалися і досліджуються Л. Альтюсером, М. Бахтіним, П. Бурдьє, Л. Вітгенштейном, Г.-Г. Гадамером, А. Грамші, Г. Крессом, Т. А. ван Дейком, Т. Дрідзе, В. Ільїним, Г. Маркузе, Ф. де Соссюром, М. Фуко, Ю. Габермасом та іншими. У вітчизняній соціології науковому розгляду дискурсу присвячені роботи В. Бурлачука, Н. Костенко, А. Литовченка, В. Осовського, І. Попової та інших.

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 (П. Анрі, А. Греймас, Ж. Дерріда, М. Пешо, М. Фуко).

Лінгвістичне трактування дискурсу має більш чіткі й конкретні обриси і представляє дискурс, як особливий зв'язний текст, складений таким чином, щоб актуалізуватися в певних умовах, з урахуванням власне лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів (Н. Арутюнова, В. Борботько, Т. А. ван Дейк, В. Карасик, О. Коротєєва, В. Красних, М. Макаров, Т. Ніколаєва, Ю. Прохоров, К. Сєдов та ін.).

З позиції сучасної педагогіки, освітній дискурс розглядається як контекст педагогічної комунікації, що має певну професійну специфіку (Т. Єжова, В. Імакаєв, О. Каратанова, Ж. Милованова та ін.). У соціології до освітнього (зокрема педагогічного) дискурсу привертають увагу роботи Б. Бернстайна, П. Бурдьє, М. Янга та ін. 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-смислової комунікації між суб'єктами освітнього процесу (І. Колесникова, С. Суворова, Н. Шеляхіна).

Як і у випадку з неявною педагогікою та прихованою навчальною програмою, поняття дискурсу може мати як негативні, так і позитивні інтерпретації. 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.

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. На думку Б. Бернстайна, для сучасної соціології освітній дискурс є тим «невидимим» об'єктом, дослідження якого може стати ключовим у вирішенні багатьох проблем освіти. Якщо уважно розібрати зміст будь-якого з визначень дискурсу, наведених вище, зникнуть жодні сумніви щодо того, що саме соціологи, в силу специфіки соціології як науки «про соціальне», можуть зробити значний внесок у дослідження даного феномену. Адже, з одного боку, дискурс є соціально обумовленим, а з іншого – він і сам впливає на соціальну реальність, змінюючи і перетворюючи її. За допомогою дискурсу здійснюється моделювання соціальної реальності для індивіда, у свідомості індивіда, її реконструкція, що знаходить відображення в індивідуальних практиках та зрештою має реальні соціальні наслідки. Те ж саме стосується і освітнього дискурсу, як найважливішої структури, що

опосередковує трансформацію «зовнішнього» у «внутрішнє», становлення «соціального Я».

«Діалог – акт творення», – пише П. Фрейре, розглядаючи його як приклад комунікації «на рівних». Взаємодія «вчитель-учень» в освіті, за П. Фрейре, має відбуватися саме у формі діалогу. На думку вченого, мова спілкування в освіті не повинна слугувати прихованим інструментом панування однієї людини над іншою, що характерно для дискурсу, який є інструментом маніпулювання, насадження влади [1, с. 254]. Однак на наш погляд, якщо виключити «владну», направляючу складову з комунікації між тим, хто навчає, і тими, хто навчається, та повністю перейти на діалоговий формат спілкування, це може не дати бажаного освітнього (виховного) ефекту. Надалі й сам Фрейре, в деякій мірі, спростовує своє ж твердження, роблячи наступний висновок: «Вся робота, зроблена для нас, повинна починатися з потреб цих нас, а не з забаганок якогось окремого індивіда, навіть якщо він має добрі наміри. Часто виходить так, що об'єктивно маси потребують певної зміни, але суб'єктивно вони ще не усвідомили цієї потреби та не бажають чи ще не зважилися зробити таку зміну. У таких випадках ми *(маються на увазі педагоги; курсив наш – І. Н.)* повинні терпляче чекати. Нам не слід робити змін до тих пір, поки через нашу роботу більшість нас не усвідомить цю необхідність і не зважиться здійснити ці зміни ...» [7, с. 74]. По суті, йдеться про те, що саме за допомогою педагога (вчителя, викладача) настає цей «момент усвідомлення». Однак тільки завдяки дискурсивному характеру комунікації педагог може наблизити цей момент. Дискурсивні практики педагога можна розглядати як інструмент надання необхідного «тону» діалогу і наближення моменту усвідомлення проблемної ситуації, розуміння її причин, а разом із тим і бачення шляхів вирішення. Звичайний діалог може привести «в нікуди». Дійсно, саме суб'єкт-суб'єктна модель освіти є найбільш ефективною, але ролі того, хто навчає, і того, хто навчається, у цій моделі не можна повністю ототожнювати. Той, хто навчає, має спрямовувати комунікацію, а найбільш ефективним засобом такого спрямовування є дискурс.

Поняття дискурсу і діалогу є близькими за змістом. Однак саме в понятті дискурсу розкривається здатність мови впливати на соціальну реальність, змінювати її. Дискурс освіти (аудиторний, дисциплінарний, педагогічний) має особистісно-розвиваючий потенціал, в силу своєї специфіки, він може направляти соціалізацію, запускаючи процес конструювання ідентичностей. З позиції соціального конструкціонізму, дискурс – засіб конструювання певних версій об'єктів, подій, категорій, «Я-проекцій», «Я-образів», образів соціальної реальності, індивідуального і соціального майбутнього. Відповідно до таких міркувань, ідентичність слід розглядати, як дискурсивно та інтерпретативно конструйовану сутність, залежну від багатьох глобальних і локальних умов комунікації, в тому числі просторово-часових.

Середовище навчального закладу наділяє педагога вищим когнітивним і нормативним статусом, тим самим експліцитно визначаючи і легітимізуючи спілкування з ним, як таке, що має привілейований статус – статус спілкування з «авторитетом». Образ вчителя (викладача) як «авторитету», культивований освітнім середовищем навчального закладу, завдає вектори формування політик ідентичності тих учнів (студентів), які добре розуміють правила гри в академічному полі і вирішили дотримуватися ідентичності «авторитету» для того, щоб «вигравати» у цій грі. Саме тому 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 може розглядатися як 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» сказано, не можна відмежувати від того, «як саме» це зроблено, оскільки саме «як» конститує зміст.

На основі сказаного вище, виведемо соціально значущі функції освітнього дискурсу [1, с. 280]:

- культурно-символічної репрезентації та конструювання реальності;
- смислоутворення;
- конструювання ідентичностей;
- комунікативного домінування;
- літофанічна функція.

Останню визначимо як специфічну функцію педагогічного дискурсу, за допомогою якої уможлиблюється реалізація всіх попередніх функцій, тому вважаємо за необхідне конкретизувати її зміст. Літофанія (від грецьких *lithos* – камінь та *phainein* – висвітлювати) – це мистецтво підсвічування рельєфних візерунків, виконаних на напівпрозорому матеріалі, такому як, наприклад, фарфор, скло або пластик. Для забезпечення літофанії є необхідними тонкий матеріал і джерело світла. Через цей матеріал, що має неоднакову товщину, світло проходить нерівномірно: більш тонкі місця підсвічуються яскравіше, а товсті – тьмяніше. Літофанія полягає в умінні, при наданні форми матеріалу (створенні відтиску з певної форми), враховувати всі «опуклості» форми таким чином, щоб ті місця, які мають бути найбільш прозорими (у відтиску), були достатньо піднесеними, а ті, які мають бути менш прозорими або зовсім непрозорими, – достатньо запалими. 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 педагог. 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. Займаючи активну позицію «на території дискурсу», той, хто навчає, може передати тим, хто навчається, навик такої активної взаємодії з дискурсивною реальністю, володіння яким в нинішніх умовах є надзвичайно важливим.

Залучення тих, хто навчається, в роботу з мовою «на території» тих чи інших навчальних предметів, дисциплін створює дискурсивну практику, ситуацію авторефлексії, в тому числі, і з приводу (своїх) ідентичності. Освіта, відповідно до вимог і викликів сучасної епохи стрімких змін, має бути такою, щоб полегшити взаємне налаштування особистості та суспільства. Для цього особистість має володіти безліччю ідентичностей. Така безліч формується тільки за умови включення індивіда, як мінімум, у кілька полів (субполів) соціального простору (політичне, професійне, культурне та ін.). Саме тому освітній простір навчального закладу слід організовувати як простір соціальний, що складається з багатьох полів (про що піде мова в третьому розділі дисертації). Однак, для забезпечення повноти процесу соціалізації, однієї лише розгалуженості полів освітнього простору буде недостатньо. Не менш важливим і необхідним є полідискурсивне наповнення загальної освітньої програми, що складає зміст освіти. В результаті, когнітивне поле того, хто навчається, ускладняється, розширюється, перетворюється на «мозаїку» потрібних знань, що відображує багатогранність, багатоаспектність та, в той же час, цілісність соціальної реальності.

На думку білоруських вчених, авторів монографії «Університет як центр культуропороджуючої освіти. Зміна форм комунікації в навчальному процесі» [5], першим етапом на шляху досягнення полідискурсивності має стати скасування заданих класичною доктриною освіти заборон та введення в освітній процес різноманітних дискурсів, покликаних зруйнувати монолітність не тільки мовного поля, а й змістовну цілісність знання. Можливість створення полідискурсивного простору в освітньому процесі багато в чому залежить від типу знання, що складає освіту. В умовах перехідного соціуму і високої динаміки соціальних процесів робота з застиглими пластами інформації є непридатною для отримання знання. В якості об'єкта пізнання і матеріальної основи пізнавального процесу виступає

не стільки інформація, скільки методологія її обробки: критичне сприйняття, переосмислення, різні форми тлумачення, інтерпретації та реінтерпретації. В процесі освіти той, хто навчається, повинен опанувати не стільки дискурс, скільки логіку дискурсу, правила його організації. Такий дискурсивний досвід є опорою для конструювання тим, хто навчається, своєї ідентичності, для вироблення політик ідентичності.

6.4. Полідискурсивність як характеристика розвиваючої комунікації в освіті

Створення в освіті умов полідискурсивності сприяє соціалізації такої особистості, яка добре орієнтується в соціальному просторі, актуалізуючи різні форми визначеності своєї індивідуальної та культурної онтології в залежності від форми і змісту контексту. Відбувається це тому, що полідискурсивність, як багатоструктурне розуміння мови, формує багат шарову, багаторівневу ідентичність. Різні рівні (або пласти) ідентичності корелюють з різними соціальними контекстами і різними дискурсами, що властиві цим контекстам. Зазначимо, що білоруські вчені пишуть саме про «багат шаровість» ідентичності, а не про множинність ідентичностей. Така характеристика ідентичності, на наш погляд, є більш вдалою з методологічної точки зору, оскільки уявлення про множинність ідентичностей не узгоджуються з концептом цілісності особистості. Саме цілісність особистості є показником успішної соціалізації.

У згадуваній вище монографії проводиться розмежування всіх педагогів (як комунікативних фігур) на «мудреців» і «риторів» (що, на наш погляд, є аналогічним розмежуванню на «акторів» і «лекторів», за П. Бурдьє і Ж.-К. Пассероном). «Педагог-мудрець» самостійно перетворює будь-яку інформацію в знання, переосмислюючи її, пропускаючи через своє розуміння. Завдяки цьому він так подає цю інформацію увазі тих, хто навчається, що вона перетворюється на зрозуміле для них знання, яке буде застосовуватися на практиці, а не просто «чимось», що потрібно пам'ятати, для того щоб згодом ретранслювати на іспиті. «Педагог-ритор» – сам ретранслятор інформації. Отже і тих, хто навчається, він також орієнтує на ретрансляцію, не вимагаючи більшого. Згідно з таким розмежуванням можна виділити два типи (дві моделі) комунікативних відносин (стратегій) в сучасній освіті: проектні та нормативно-пізнавальні (або репрезентативні).

Проектна комунікативна модель організації освітнього (навчального) процесу, базується на зміні уявлень про цілі педагогічних відносин і роль того, хто навчає. Фігура педагога як наставника не втрачає свого значення, а змінюється її основна функція. Ця функція полягає не стільки в трансляції знань, скільки у виробленні способів суб'єктивації тих, хто навчається, їх здатності до перетворення дійсності через усвідомлення того, що вони й самі можуть перетворювати. Проектна модель ґрунтується на двох основних принципах: процесуальності та діалогічності. Реалізація цих принципів

призводить тих, хто навчається, до розуміння, що люди не володіють готовим, апіорним набором понять, а створюють ці поняття в процесі освітньої комунікації. Важливою умовою реалізації проектної комунікативної стратегії є момент визначення загального дискурсивного простору – об'єктно-символічної області, в контексті якої уможливорюється здійснення конкретної комунікативної дії. Така область може вибудовуватися учасниками освітньої комунікації, наприклад, на матеріалі оригінальних наукових текстів чи особистого життєвого досвіду. Зокрема, в процесі вивчення та інтерпретації текстів, поступово вимальовується таке предметно-сміслове (семантичне) поле, по відношенню до якого стає можливим подальше самовизначення суб'єктів освітньої комунікації. Предметно-сміслове поле не є даністю, воно створюється учасниками освітньої комунікації.

Ті, хто навчається, повинні мати можливість висловлюватися. Висловлювання є значущою одиницею освітньої комунікації, що відображає багатопозиційний (поліфонічний) характер комунікації між тим, хто навчає, і тими, хто навчається. Саме тому, яким би парадоксальним не здалося наступне твердження, але, на наш погляд, дискурс має бути діалогічним, і ми переконані, що він може бути таким. Принцип діалогічності дискурсу полягає, насамперед, у необхідності співіснування, представленості в ньому, як мінімум, двох точок зору – двох смислових позицій, між якими не допускається момент редукації, зсув комунікативної події в площину єдиної свідомості (як це має місце в логічній схемі суб'єкт-об'єктних стосунків). Можливою та допустимою є лише їх якісне перетворення в процесі діалогічної взаємодії – нарощування смислової складової. Слід підкреслити, що діалогову форму дискурсу неможливо підтримувати засобами дистанційного навчання. Саме тому ми вважаємо неприпустимим перехід всієї системи освіти на дистанційну форму комунікації.

На відміну від проектної, нормативно-пізнавальна модель освітньої комунікації вибудовується на суб'єкт-об'єктних стосунках. Той, хто навчає, виступає в ролі суб'єкта і має статус, значно вищий за статус тих, хто навчається. У цій моделі тільки той, хто навчає, володіє тим знанням, яке надає йому привілеї визначати, чи правильно думає, розмірковує та поводить себе той, хто навчається. Процес освітньої комунікації, згідно з такою моделлю, протікає у формі трансляції та ретрансляції деяких «істинних» суджень, які приймаються тими, хто навчається, як даність, що перешкоджає і, навіть, шкодить розвитку критичного мислення, здійсненню «критичної інтервенції в дійсність» (за П. Фрейре).

Роблячи загальний підсумок, підкреслимо, що, за Т. А. ван Дейком, «дискурс», в широкому сенсі слова, є складною єдністю мовної форми, значення і дії, яка найточніше може бути охарактеризована тільки за допомогою таких понять як комунікативна подія чи комунікативний акт. У зв'язку з таким розумінням дискурсу, нижче наводяться сформульовані нами положення, які є важливими, з огляду на вибудовування подальших міркувань

про специфіку взаємодії суспільства та освіти, ролі освіти в соціальних змінах, про її потенціал у провокуванні цих змін.

По-перше, кожен навчальний заклад, кожен педагог (вчитель, викладач), є посередником мікро-макророзв'язку. Мікро-макророзв'язок – це зв'язок між індивідом та суспільством, індивідуальною свідомістю та процесами, що відбуваються на рівні соціальних інститутів як підсистем всеосяжної системи суспільства. Цей зв'язок полягає в тому, що смисли, які задаються соціальним оточенням, внаслідок чого набувають значущості для індивідів і знаходять вираз у їх діяльності, набувають форму дискурсивних практик. Реалізація цих смислів на рівні соціальних інститутів, зокрема інституту освіти, здійснюється практиками передачі (методи, способи, засоби навчання, в тому числі навчальні програми, плани тощо), а контекст передачі і в той же час породження смислів створюється організаційними практиками (організація освітнього простору навчального закладу). Ефективність виконання «посередницької» (між мікро- і макро-) функції освіти залежить від застосовуваних з метою її реалізації інструментів та засобів. Одним з таких засобів є освітній (аудиторний, дисциплінарний, педагогічний) дискурс.

Освітній (аудиторний, дисциплінарний, педагогічний) *дискурс* – соціально-комунікативна подія, що відбувається у процесі взаємодії того, хто навчає, і того (тих), хто навчається, у результаті їх взаємно спрямованих комунікативних дій та уможливорюється 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 [1, с. 255]. 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.

По-друге, аналізуючи прояви дискурсу в освіті, слід враховувати наступне: а) неоднакову здатність тих, хто навчається, до його засвоєння; б) відмінності дискурсів, що відповідають різним предметам, навчальним дисциплінам; в) здатність дискурсу бути засобом контролю над змістом освіти, регламентації знання, що транслюється в освіті.

Аудиторний, педагогічний, дисциплінарний дискурси – форми освітнього дискурсу, що передбачають, відповідно, умови його реалізації, приналежність до суб'єкта освітньої комунікації або до навчальної чи наукової дисципліни.

По-третє, за допомогою дискурсу, в освіті відбувається «добудовування» позиції індивіда відповідно до соціального та культурного контексту в широкому сенсі, включення індивіда у соціальне та культурне поля. При цьому соціальна чи, точніше, соціально-просторово-часова обумовленість освіти вказує на наявність сил, що легітимують її ефективність.

По-четверте, різні наукові уявлення про дискурс зведемо до декількох основних посилянь, що виводяться з його діяльнісної природи і стосуються його спрямованості на конкретні цілі. Відповідно до цих посилянь, освітній дискурс розглядається нами як засіб: а) конструювання (соціальної) ідентичності (соціально-класової, статусної, національної, громадянської, професійної, гендерної та ін.); б) артикуляції упереджень (соціально-класових, статусних, національних, громадянських, професійних, гендерних та ін.); в) насадження влади та ідеології; г) трансляції культурних смислів, прищеплення норм, цінностей тощо.

6.5. Соціокультурні ефекти освітнього дискурсу.

Основні моделі та принципи структурування освітнього дискурсу

На цій підставі можна зробити висновок про можливі соціокультурні ефекти освітнього дискурсу щодо окремих індивідів і малих соціальних груп, а також щодо великих соціальних груп і суспільства в цілому. Ці ефекти відображають здатність дискурсу впливати на соціальну реальність, наприклад, через сприяння відтворенню культури та/або соціальної структури, як і передумов соціальної нерівності.

Комунікативні та соціопрагматичні характеристики дискурсу в освіті активно обговорюються в сучасній науковій літературі, але обговорення не виходять за межі теоретизування. Соціологія має поставити на меті пошук адекватних методів дослідження та аналізу внутрішньої організації освітнього дискурсу і, на цій основі, розробку принципів його проектування, смислового наповнення і структурування в цілях підвищення якості освітнього процесу та його результатів.

Основними структурними складовими дискурсу є наступні: комунікативний або, якщо точніше, «іллокутивний акт» (за Д. Сьорлем), тобто такий, що має чітку комунікативну та смислову спрямованість; комунікативний хід (макроакт, що сприяє досягненню основної мети комунікації); обмін; трансакція (захоплення уваги, передача інформації, включення яскравої промови на етапі завершення контакту, з метою її фіксації в пам'яті адресатів). В якості елементів, що структурують дискурс, виділяються кванти дискурсу та інтонаційні одиниці. По-перше, ці елементи структурують дискурс, а по-друге, вичленення цих елементів уможлиблює процедуру дискурс-аналізу.

Дослідженням структури дискурсу (педагогічного, політичного, PR-дискурсу та ін.) займалися і займаються наступні вчені: Ф. Бацевич, Л. Безугла, А. Белова, І. Бехта, А. Габідулліна, Т. Єжова, Е. Заїр-Бек, В. Карасик, В. Козловський, О. Кубрякова, А. Литовченко, М. Макарова, М. Полюжина, А. Приходько, О. Полонніков, В. Русакова, О. Селіванова, І. Шевченко та ін.). Спираючись на висновки, зроблені цими вченими, можна

стверджувати, що в освітньому (аудиторному та/або педагогічному) дискурсі у взаємодію вступають дві когнітивні решітки¹.

КР-1 – когнітивна решітка того, хто передає повідомлення (тобто того, хто навчає), яка представляє собою модель смислової констеляції, що підлягає трансляції та впровадженню в ментальні структури реципієнта.

КР-2 – когнітивна решітка того, хто одержує повідомлення (тобто тих, хто навчається), тієї адресної групи, яка або чинить опір смисловій інтервенції, що відбувається в процесі комунікації, або змінюється під її впливом.

У випадку, якщо «комунікатору» не вдається перебудувати КР-2 у відповідності зі структурою КР-1 – трансльовані смисли не «пробиваються» до свідомості адресної групи і, отже, не викликають у неї стану внутрішнього прийняття.

На наш погляд, процесу налаштування когнітивних решіток в освітній комунікації сприятиме його двобічність. Педагогу і самому слід підлаштовуватися під аудиторію (під типи раціональності і ціннісні орієнтації, під концептосферу і архетипи), особливо на етапі знайомства і налагодження контакту. Взаємне налаштування когнітивних решіток того, хто навчає, і того, хто навчається, здійснюється за допомогою особливої організації аудиторного дискурсу.

Актуальність наукового дослідження аудиторного дискурсу, в тому числі і з боку соціології, полягає в тому, що результати такого дослідження можуть бути використані для моделювання оптимальних дискурсивних схем, з метою управління освітньо-комунікаційними процесами.

Виділимо дві основні моделі освітнього (аудиторного і педагогічного) дискурсу: традиційну і діалогово-дискусійну. Перша модель має або форму монологу (типовий приклад – класична лекція), або форму, представлену наступною схемою: «питання того, хто навчає, – відповідь того, хто навчається, – оцінка відповіді тим, хто навчає». Як вважає цілий ряд сучасних вчених (І. Алексашина, Д. Беляєва, К. Бодрова, А. Вербицький, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Д. Мітіна, В. Морозова, О. Орлов, Т. Пашкевич, В. Серіков, Є. Юдіна та ін.), традиційна модель освітнього дискурсу – це форма комунікації, що обмежується процесами нижчого когнітивного рівня і полягає в простому відтворенні інформації. Організація освітнього процесу відповідно до цієї моделі, не сприяє розширенню когнітивних рамок і кодів. Інша модель (діалогово-дискусійна) припускає симетричні стосунки між тим, хто навчає, і тими, хто навчається як членами одного колективу. Яскравим прикладом того, як «працюють» ці моделі на практиці, є наша експериментальна лекція, умови проведення якої і результати були детально описані в попередньому

¹ В. М. Русакова визначає когнітивну решітку (КР), як систему ментальних фільтрів-переваг (світоглядних, концептуальних, образно-символічних, перцептивно-чуттєвих та ін.), на базі яких формуються ті чи інші образи світу і поведінкові установки. Крім того, дослідниця зазначає, що світогляд, світосприйняття, а також зразки поведінки визначаються характерними особливостями або типами структурних компонентів когнітивної решітки.

підрозділі. Аналіз цих результатів дозволяє зробити загальні висновки, що підтверджують ті, які були сформульовані Мухаммадом Халідом Іннаятом Алі, а саме: 1) можна виділити два основних типи моделей освітнього (педагогічного, аудиторного) дискурсу: жорсткі (чітко сплановані, що мають монологічну форму) і гнучкі (динамічні, частково сплановані, що мають діалогічну форму); 2) обидва типи моделей несуть відбиток особистості того, хто навчає, але тільки друга модель несе відбиток і особистості того, хто навчається; 3) критичне і творче мислення тих, хто навчається, найбільшою мірою проявляють себе і розвиваються у вільному гнучкому освітньому дискурсі, коли утворюється безліч центрів і векторів розгортання дискурсу, об'єднаних загальним полем інтелектуальної діяльності (спільність поля є обов'язковою і підтримується тим, хто навчає).

Результати емпіричних досліджень, як і роботи зі спеціальною науковою літературою, дозволяють скласти перелік принципів організації освітнього (аудиторного і педагогічного) дискурсу, які можуть послужити основою для розробки освітніх технологій, ефективних щодо формування габітусів свободи і творчості: 1) демократичність, гуманістичність і діалогічність дискурсу, відмова від авторитарної моделі; 2) «проблемність» дискурсу; 3) динамічність, гнучкість дискурсу; 4) трансгресивність – організація за принципом гіпертексту.