

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Университетские педагогические чтения

**Потенциал концепции исследования
и управления образовательными инновациями
Г.Н. Прокументовой в решении задач
развития образования**

Ответственный редактор С.И. Поздеева

Томск
Издательский Дом Томского государственного университета
2017

УДК 373+378
ББК 74.2+74.48
П64

Серия основана в 2017 г.

Редакционная коллегия серии:

А.О. Зоткин, О.Н. Калачикова, И.Ю. Малкова,
С.И. Поздеева, А.А. Полонников, Е.А. Суханова

- П64 Потенциал концепции исследования и управления образовательными инновациями Г.Н. Прокументовой в решении задач развития образования / отв. ред. С.И. Поздеева. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. – 154 с. (Университетские педагогические чтения)**
- ISBN 978-5-94621-647-0
ISBN 978-5-94621-648-7 (отд. кн.)

Коллективная монография подготовлена по материалам Первых университетских педагогических чтений, посвященных памяти Г.Н. Прокументовой, которые состоялись в ноябре 2016 г. В представленных материалах обсуждается проблематика исследования и управления образовательными инновациями в общем, дополнительном и высшем образовании. Авторы монографии – преподаватели высшей школы, школьные педагоги, педагоги системы дополнительного образования – являются последователями концепции педагогики совместной деятельности и методологии гуманитарного исследования, разработанных Г.Н. Прокументовой.

Для педагогов и управленцев, магистрантов, аспирантов и докторантов, преподавателей, учителей и всех, кто интересуется проблематикой образовательных инноваций.

УДК 373+378
ББК 74.2+74.48

ISBN 978-5-94621-647-0
ISBN 978-5-94621-648-7 (отд. кн.)

© Томский государственный университет, 2017
© Авторы, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Раздел 1. ГУМАНИТАРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ	8
<i>Прозументова Г.Н.</i> Методология и методики гуманитарного исследования образовательных инноваций (выступление на методологическом семинаре в ТГУ)	8
<i>Полонников А.А.</i> Актуальное образование (опыт педагогической эссеистики)	29
Раздел 2. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ ...	49
<i>Никитина Л.А.</i> Построение предмета и содержания методической подготовки будущего учителя – образовательная инновация исследователя	49
<i>Волкова Н.В.</i> Влияние образовательных событий на становление педагогической деятельности: концептуальные основания	59
<i>Корчалова Н.Д.</i> К вопросу об образовании мест личного присутствия в контексте визуального образовательного события	66
<i>Асютина О.Н., Кормышева М.В.</i> Совместная деятельность как вид компетентностных проб студентов в процессе освоения основной образовательной программы	77
Раздел 3. ПРАКТИКА ШКОЛЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ ...	81
<i>Поздеева С.И.</i> Практика Школы совместной деятельности как образовательная инновация: изменение содержания и результатов образования	81
<i>Колпаков С.Н.</i> Распредмечивание учебного материала и опредмечивание понимания как место личного присутствия школьного учителя	88
<i>Путинцева Е.Б.</i> Наставничество как методическое сопровождение молодых и новых учителей в Школе совместной деятельности	99

<i>Сорокова Л.А.</i> Организация совместной деятельности жителей микрорайона, педагогов и учащихся Школы как способ формирования местного сообщества	106
Раздел 4. СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	120
<i>Борисанова Д.А.</i> Эффекты сетевого взаимодействия в реализации городской образовательной программы «Формула творчества»	120
<i>Борисанова Н.В.</i> Образовательный потенциал взаимодействия организации дополнительного образования детей со стейкхолдерами для повышения качества образования	138

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

К вопросу об образовании мест личного присутствия в контексте визуального образовательного события¹

Аннотация. Анализируется потенциал понятия «место личного присутствия» для решения теоретико-методологических и практических задач в рамках создания концепции визуального образовательного события.

Ключевые слова: визуальное образовательное событие, место личного присутствия, образовательная коммуникация, самоэкспериментирование.

В 2016–2018 гг. исследовательские группы (одним из участников которых является автор данной статьи), состоящие из сотрудников Томского государственного и Белорусского государственного университетов, проводят совместное исследование «Медиа-ция образовательного события средствами современной визуальной культуры». Предполагаемым результатом теоретической работы, выполняемой в рамках указанного проекта, выступает концепция визуального образовательного события (ВОС). В настоящий момент исследовательские группы используют рабочее определение понятия «визуальное образовательное событие». Под ним понимается специфическое состояние образовательной коммуникации, которое характеризуется следующим [1]:

а) оно существует в форме сингулярности (пространственное измерение);

б) оно обеспечивает инициацию опыта нахождения в настоящем как множестве возможностей, опыта, связанного с диффузией «я» (временное измерение);

в) оно осуществляется не символически, но буквально; непосредственность его работы возможна только в коммуникативно удерживаемой конструкции посредников (семиотическое измерение);

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного БРФФИ–РГНФ международного научного проекта № Г16Р – 016 «Медиа-ция образовательных событий средствами современной визуальной культуры» (Белорусский государственный университет – Томский государственный университет).

г) в его основе лежит механизм медиаторного замещения: дрейфа от текстуально опосредованной к визуально опосредованной образовательной форме;

д) оно выступает условием образовательного акта, суть которого состоит в дискурсивном разрыве / множестве разрывов, результатом чего становятся разотождествление субъекта образовательной повседневности, возникновение образовательного субъекта как визуально опосредованной дискурсивной конструкции, единичной, не подчиняющейся принципам связности и подобия, завершенности и конечности, имманентной акту образовательной коммуникации;

е) оно организовано как коммуникативная среда самоэкспериментирования

Необходимость определения перспектив дальнейших разработок по концептуализации визуальной медиации образовательных событий, а также решения связанных с ней исследовательских и педагогических задач обуславливает поиск релевантной проблеме исследования теоретико-методологической базы. Целью данной статьи выступает оценка ряда понятийных средств, разработанных в рамках программы гуманитарного исследования образовательных инноваций под руководством Г.Н. Прозументовой [2], на предмет их соответствия исходному полаганию ВОС и генеративности в поисково-исследовательской работе.

Интерес к указанной методологической программе обусловлен рядом содержащихся в обосновывающей ее части положений. Во-первых, речь идет об определении типа образовательных изменений, выступающих предметом анализа, обозначенного как образовательные инновации (в противовес инновациям в образовании). Такого рода изменения выражаются в создании новых образовательных форм – форм организации образовательного опыта, которые иницируются (и это второе важное положение в контексте проводимого исследования ВОС) непосредственными участниками учебного взаимодействия.

Иными словами, методология гуманитарного исследования образовательных инноваций обращается к микросоциальному уровню образовательной реальности и связывает ее продуктивную ди-

намику с необходимостью становления субъекта инновационной практики [2. С. 10], в качестве которого выступают инновационные образовательные сообщества. В-третьих, данной программой предполагается, что образовательные инновации обеспечиваются, с одной стороны, специфическим действием – экспериментированием, фокусирующим внимание не только на объекте экспериментальных усилий, но и на самом исследовательском процессе (исследование исследования [Там же. С. 9]), с другой стороны, основной линией экспериментирования, как это представляется, выступает самоэкспериментирование. Результат образовательных инноваций определяется как «становление личного, субъектного и личностного действия человека в образовании», «создание им мест личного присутствия» [Там же. С. 11].

В контексте проводимого исследования нас интересует вопрос: каким образом организуются (и организуются ли) места личного присутствия в визуально опосредованных учебных ситуациях? Или, что более существенно с точки зрения развития исследовательского движения в рамках указанного проекта; может ли «место личного присутствия» выступать условием генерации образовательных значений в микросоциальной образовательной коммуникации, организуемой при действии визуального посредника? Эвристично ли данное определение образовательных инноваций для решения вопросов, связанных с нарастающей визуализацией образования? В поисках ответа на поставленные вопросы обратимся к анализу стенограммы занятия¹ с магистрантами, которым демонстрировался видеофрагмент художественного фильма «Учитель на замену» (продолжительность 2 минуты 18 секунд)². Задание участникам было сформулировано следующим образом:

¹ Занятие проводилось 11.10.2016 г. в рамках учебной дисциплины «Организация эмпирического исследования» со студентами второй ступени высшего образования специальности «психология» Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. Ведущие занятия – Н.Д. Корчалова (БГУ, Минск, РБ) и Т.Е. Третьякова (ТГУ, Томск, РФ).

² Фрагмент начинается с кадров, на которых белокожий мужчина в темном костюме идет по коридору, у него в руках стакан, перед дверью он останавливается

ВЕД. 4.¹ *Перед вами стоит в сущности та же задача: что вы видите? И единственная установка, которая есть, – это смотреть. И далее: Я думаю, что сначала мы посмотрим видео, а затем уже будем говорить.*

При кажущейся простоте задания его выполнение сопряжено с двумя разрядами трудностей. Во-первых, визуальное восприятие в существующем в настоящий момент виде конституировано как интеллектуально обусловленный процесс, что закреплено во множестве культурных и образовательных практик, в которые погружен каждый индивид; удостоверением же видения служит демонстрация понимания. Для студентов психологических специальностей интеллектуализация зрения принимает дополнительное обоснование содержанием авторитетных учебных источников, в которых, в частности, утверждается, что «деятельность наблюдения [как развитая форма зрительного восприятия. – Прим. авт.] включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого, <...> восприятие в конце концов в форме наблюдения переходит в более или менее сложную деятельность мышления, в системе которого оно приобретает новые специфические черты» [3. С. 275].

Именно эту процедуру «проработки» зрения мышлением демонстрирует студент, первым откликнувшийся на предъявленное задание:

и вздыхает. В конце фрагмента тот же мужчина вырывает лист из большого блокнота и передает темнокожему подростку. Данное описание мы используем скорее как способ маркировки видеоролика, заимствованного из фильма, который был продемонстрирован магистрантам, нежели как образцовое выполнение действия описания изображения. Его выбор был сопряжен с центральной исследовательской задачей: инициацией медиаторного конфликта между текстуальным и визуальным образами в образовательной ситуации. Его пригодность в обозначенном качестве как сложной конструкцией видеоизображения, так и нарративной завершенностью разворачивающегося во фрагменте микросюжета взаимодействия нового учителя с классом.

¹ В стенограмме используются следующие обозначения: ВЕД. – ведущий; УЧ. – участник. Число указывает на порядок появления высказывающегося во всем массиве стенограмм занятий по дисциплине. Полный вариант стенограммы находится в архиве исследовательской группы.

ВЕД. 4. *Я думаю, что начнем. (4) Итак, что вы видели? (пауза 11 секунд)*

УЧ. 1. *Давайте я уже начну, а то это молчание... Я думаю, что это классическая ситуация для американских школ в какой-то степени, но здесь еще показан психологический подход самого преподавателя к учащимся, показана конкретно его методика преподавания и отношение к миру. (5) Более чего-то необычного я не заметил. Собственно говоря, как и большинство.*

Разберем это высказывание, которое, с нашей точки зрения, имеет сложную конструкцию и выступает для дальнейшей коммуникации установочным. К первой части высказывания мы обратимся ниже, сейчас же начнем с той части, которая начинается словами «Я думаю». Формулировка «я думаю» выполняет переопределение сформулированного преподавателем задания с «видеть» визуальный объект на «думать» о визуальном объекте и одновременно сообщает другим участникам коммуникации о том действии, которое «выполняется» с демонстрируемым видеоматериалом. Это действие имеет двойную адресацию. С одной стороны, оно адресовано собственно визуальному объекту, но адресовано таким образом, который утверждает его в немедиаторном статусе, статусе «объекта как такового», ни в чем независимого от воспринимающих его субъектов [4. С. 9], но вместе с тем и в качестве учебного предмета, «предназначенного для нашей обработки» [Там же].

С другой стороны, оно адресовано участникам коммуникации, представляя собой двойное именование образа, согласно формуле Р. Барта, – «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя» [5. С. 486]. Экспонирование в учебной коммуникации визуального образа как принципиально доступного интеллектуальному постижению одновременно экспонирует высказывающегося как субъекта, обладающего необходимыми для этого интеллектуальными способностями, что дополнительно подкрепляется как используемыми «обобщениями» высокого порядка: «классическая ситуация для американских школ», так и демонстрацией спо-

собности переходить от одного (высокого) уровня абстрагирования к другому (конкретному): *«показан психологический подход самого преподавателя к учащимся, показана конкретно его методика преподавания и отношение к миру».*

Установочный статус этого высказывания определяется тем, что в нем задается образец для дальнейших высказываний, который обнаруживает себя в формулировке *«Более чего-то необычного я не заметил. Собственно говоря, как и большинство».* Значение «необычного» мы оставим пока вне поля нашего анализа. Обратим внимание на финализацию в определении визуального образа как умопостигаемого объекта: участник 1 *«не заметил чего-то более»*, чем то, с чем возможно вступить в иные, нежели мыслительные, отношения, и устанавливает это определение как разделяемое всеми значение: *«не заметил, как и большинство»* (это действие выполняется в начале занятия и в визуально ориентированной образовательной ситуации требует отдельных усилий со стороны ее участников и, в первую очередь, преподавателя по переопределению, купированию, блокированию устанавливаемых значений и переориентированию образовательного дискурса на визуальную риторику). Финализация происходит в ситуации быстрых коммуникативных обменов, и без предваряющей подготовки участников действует как скрытая программа, задавая тенденцию для последующих высказываний:

ВЕД. 4. *Что вы видите? <...> Давайте сразу договоримся, что я не определяю очередность высказывания, если вы хотите говорить, вы говорите, если вы хотите молчать, вы молчите.*

УЧ. 3. *Я хочу сказать о ситуации, у меня создалось такое впечатление, что это сам по себе такой трудный класс с подростками, от которых сбежали все учителя, почему-то мне так показалось. И этого педагога, учителя, туда направили специально, зная его, может быть, приемы общения с такими детьми. Направили туда специально, зная, что он с ними справится. А на счет того, что это методика, когда он разговаривал с темноко-*

жизн мальчиком, мне кажется, это не методика, это его такой прием психологической защиты.

<...>

УЧ. 2. *Учебную ситуацию, первый урок, первое занятие, знакомство с преподавателем, как преподаватель сам себя представил. Это если просто то, что было показано. А если уже разбирать, то уже и конфликты между учениками, и конфликты учеников с учителем вновь прибывшим.*

Высказывание участника 2 появляется в стенограмме первым после короткого (строки 12–24) эпизода уточняющей проработки ведущим 4 высказывания участника 1. По своей организации данное высказывание во многом опирается на установочное высказывание участника 1, приведенное выше, как на образец. Сначала указывается источник, «из» которого будет производиться высказывание – «Я»; далее именуется выполняемое действие – «хочу сказать»; после выполняется предметизация: отмечается, что речь пойдет «о ситуации», т.е. весь видеофрагмент обозначается как целое, и именно в таком качестве он будет функционировать в дальнейшем высказывании. Далее с изображением осуществляется интерпретативная работа, значения для которой извлекаются не из его содержания, а из внешних к аудиовизуальному образу обстоятельств (непосредственно в видеофрагменте не представлена предыстория появления в классе персонажа, обозначенного участниками коммуникации как учитель). Этого рода отношения между высказыванием и образом устанавливаются посредством операторов «Я» – «у меня создается такое впечатление», «мне так показалось», но вместе с тем и «Я» функционирует в высказывании как целое, внеситуативно укорененное.

Кроме этого, данное высказывание построено таким образом, который определяет его как устанавливающее свое место в одном ряду с предшествующими репликами. В частности, в его начальной части используется прием своеобразной эхоталии слов ведущего: «если вы хотите говорить, вы говорите» – «я хочу сказать», который обозначает данное высказывание как выполнение

задания ведущего. Как и первый участник, участник 2 переопределяет первоначально сформулированное задание: он говорит не о том, «что видит», а говорит, «потому что хочет». Вместе с тем оно учитывает в своем производстве приведенное выше высказывание участника 1. С одной стороны, оно подхватывает и повторяет интерпретативную форму отношений с визуальным объектом (*«трудный класс с подростками, от которых сбежали все учителя»*). С другой стороны, оно согласуется с ним тематически: *«показана конкретно его методика преподавания»* – *«мне кажется, это не методика»*. Посредством тематического согласования с установочным высказыванием участнику 2 удастся включиться в коммуникативную борьбу интерпретаций относительно просмотренного видеофрагмента, что дает возможность деления коммуникативного взаимодействия. Можно сказать, что приведенные высказывания участника 1 и участника 2:

- не синонимичны семантически: в них представлены две отличные по содержанию интерпретации визуального образа как целого – *«методика преподавания»* / *«прием психологической защиты»*;
- подобны синтаксически: порядок производства второго высказывания фактически полностью повторяет порядок первого;
- тождественны прагматически: они оба устанавливают «Я» как посредника в коммуникации.

В совокупности эти обстоятельства действует далее как скрытая программа разворачивающейся учебной ситуации, механизм которой заключается в реципрокных отношениях пары «Я» – «смысл»: совместный поиск смысла, «скрывающегося за» изображением, обеспечивает осмысленность собственного присутствия в ситуации.

Что же в результате происходит с образом? «“Закрепление” смысла¹ так или иначе всегда служит разъяснению изображения, однако все дело в том, что это разъяснение имеет избирательный характер; перед нами такой метаязык, который направлен не на

¹ В анализируемом нами случае мы понимаем «закрепление смысла» как форму устанавливаемых отношений с образом (Прим. авт.).

иконическое сообщение в целом, но лишь на отдельные его знаки; <...> “закрепление” смысла – это форма контроля над образом; оно противопоставляет проективной силе изображения идею ответственности за пользование сообщением» [6. С. 306]. Вследствие этого визуальный образ и отношения с ним получают в учебной коммуникации периферийное положение, сам образ функционирует в инструментальном значении, выступая как повод для производства Я-высказываний, но не как «неприсваемое видимое» [4], условие «качественного изменения образовательного присутствия» [1].

Однако вернемся к понятию «место личного присутствия» в методологической программе школы Г.Н. Прокументовой и к вопросам, которые мы ставили по отношению к нему. Может ли анализируемый материал стенограммы служить доказательством создания участниками образовательной коммуникации места личного присутствия? Мы полагаем, что ниже приведенные аргументы частично позволяют дать положительный ответ на этот вопрос.

Согласно указанной программе, актом, обеспечивающим возникновение места личного присутствия, является «порождение смыслов образовательной деятельности и образовательной реальности» [2. С. 24]. И если под смыслом понимается “вербальная локализация” человеком объекта своей жизнедеятельности, установление человеком своей связи с миром, связи в ее предметной и значимой для человека характеристике» [Там же. С. 28], то именно данную процедуру мы обнаруживаем в стенограмме: визуальный образ локализуется как объект учебной активности в рамках занятия, связь с ним устанавливается в его инструментальной способности участвовать в производстве Я-высказываний. В свою очередь, Я-высказывания могут быть оценены как симптомы «очеловечивания» образования [Там же. С. 19], «субъективации содержания образования» [Там же. С. 22], чем переводят визуальный образ из статуса посредника в статус учебного содержания, подлежащего усвоению. В программе указывается, что средой, в которой создаются места личного присутствия, является коммуникация. Субъектом коммуникации выступают образовательные сообще-

ства. Механизм их возникновения и достижения ими требуемых качеств – множественности, различенности и взаимной дополнительности – в программе не прояснен (что оставляет открытым вопрос о методе исследования). В анализируемом случае мы имеем дело с микрофрагментом образовательной коммуникации, в рамках которой актуализируются и действуют те или иные значения, которые могут быть определены как дискурсивные признаки: семантическая неоднородность как эквивалент множественности, а прагматическое тождество – как организующее начало коммуникативного сообщества.

Но может ли «место личного присутствия» как дискурсивная фигура коммуникации обеспечивать возникновение и поддержание визуального образовательного события? Мы считаем, что нет. Вернемся к тому фрагменту стенограммы, в котором представлено начало работы с визуальным образом:

ВЕД. 4. *Я думаю, что начнем. (4) Итак, что вы видели?*

(пауза 11 секунд)

УЧ. 1. *Давайте я уже начну, а то это молчание... Я думаю, что <...>*

Длительная (по меркам привычной образовательной коммуникации) пауза после вопроса ведущего может указывать на потенцию к ситуации неопределенности, порожденной визуальным образом. Именно ситуация неопределенности выступает ключевым моментом для принципиальных образовательных изменений, что указывается и в самой программе гуманитарного исследования образовательных инноваций [2. С. 33]. Однако в ее структуре источником ситуации неопределенности выступает личное действие человека, т.е. действие его как личности, действие, центрированное в «Я». В случае же образовательной ситуации, продуктивность которой связывается со специфическим действием визуального посредника, личное действие становится способом «снять», преодолеть неопределенность, вернуть ситуацию к ее привычному функционированию.

Мы полагаем, что программа гуманитарного исследования образовательных инноваций школы Г.Н. Прокументовой, центрированная на процессах субъективации как горизонтном значении, отвечает на локальный вызов образовательных обстоятельств, в которых школа себя обнаруживает и которые требуют своей экспликации. В то же время педагогические программы, связывающие свои надежды с продуктивностью визуальных медиаторов в образовательных ситуациях, должны опираться на методологические проекты, инициирующие процессы десубъективации, депсихологизации, фокусирующиеся на процедурах дискурсивного устройства образовательной идентичности, стремящиеся объективировать в коммуникативных условиях скрытые, анонимные, неперсоналистичные ее детерминанты.

Литература

1. Полонников А.А., Король Д.Ю., Корчакова Н.Д. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты. Минск : Изд-во БГУ, 2017.
2. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Изд-во Том. ун-ва, 2005. 484 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
4. Мерло-Понти М. Око и дух. М. : Искусство, 1992. 63 с.
5. Барт Р. Удовольствие от текста // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1994. С. 462–519.
6. Барт Р. Риторика образа // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1994. С. 297–318.