

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА
СПЕЦИАЛИСТА БУДУЩЕГО**

ТРУДЫ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

14–15 июня 2017 года

Санкт-Петербург
Издательство Политехнического университета
2017

УДК 378
ББК 74.48

Профессиональная культура специалиста будущего: Труды междунар. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. — 217 с.

Настоящий сборник составлен по материалам Международной научно-практической конференции «Профессиональная культура специалиста будущего» (Санкт-Петербург, 14–15 июня 2017 г.).

В публикуемых материалах обсуждаются вопросы, связанные с проблемами преподавания различных дисциплин гуманитарного цикла в техническом ВУЗе, плюсами и минусами дистанционного обучения, особенностями современного рынка труда, проблемой востребованности выпускаемых специалистов запросам этого рынка.

Материалы докладов печатаются в авторской редакции.

Оргкомитет конференции: Сергеев В.В, Серкова В.А., Лобатюк В.В., Сафонова А.С., Соколова Н.А., Никифорова Н.В., Ершова Н.А., Бочаров А.А., Сидорчук И.В., Аладышкин И.В., Кудрявцева Р.-Е.А.

Ответственный за выпуск — доцент Высшей школы общественных наук СПбПУ Петра Великого Н.А. Соколова

Печатается по решению редакционно-издательского совета Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого

© Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, 2017

THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF THE RUSSIAN FEDERATION

PETER THE GREAT
SAINT PETERSBURG POLYTECHNIC UNIVERSITY

**PROFESSIONAL CULTURE OF THE
SPECIALISTS OF THE FUTURE**

Proceedings
of the International scientific-practical conference
June 14–15, 2017

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Saint Petersburg
The Publishing house of Polytechnic University
2017

УДК 378
ББК 74.48

Professional culture of the specialists of the future: Proceedings of the International scientific-practical conference. Saint Petersburg: The Publishing house of Polytechnic University, 2017. — 217 p.

This Compendium is based on the materials of the International scientific-practical conference Professional culture of the specialists of the future (St-Petersburg, June 14–15, 2017).

The issues that being discussed in the presented materials are: the problems of teaching different kinds of humanitarian disciplines at technical university, advantages and disadvantages of distant learning, specificities of contemporary labour market, the problem of relevance of the specialists in the labour market.

All the materials are printed in authors' version

Organization committee of the conference: Sergeev V.V., Serkova V.A., Lobatyuk V.V., Safonova A.S., Sokolova N.A., Nikiforova N.V., Ershova N.A., Bocharov A.A., Sidorchuk I.V., Aladyshkin I.V., Kudryavzeva R.-E.A.

Executive editor: N.A. Sokolova, assoc.prof., Higher School of Social Sciences, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Printed on the resolution of the Editorial and Publishing Council of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

© Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University, 2017

**Образовательное знание в условиях изменения семнозиса
культуры¹**
Educational knowledge in the context of culture semiosis change

*Белорусский государственный университет
Belarus State University*

В центре внимания статьи находится проблема функционирования эпистемологического режима в современном университете. Утверждается, что сложившаяся в университете практика знания соответствовала относительно устойчивым знаково-символическим процессам в социуме и культуре. Информационно-коммуникативная революция и связанный с ней «иконический» поворот в культуре бросили вызов характеру обращения знания и профессиональной компетентности субъектов образования в целом. Дискутируется тезис о визуальном знании и формулируется ряд проблем эпистемологической политики университета, обусловленных внедрением визуального знания в обучение. Среди них вопросы о рекомпозиции связей слова и образа, учете действия имплицитных и эксплицитных норм учебного взаимодействия, а также о необходимости изменения условий методической организации образовательной практики.

Ключевые слова: трансмиссионное образование; визуальное знание; образовательная модель; базовая метафора образования;

¹ Работа выполнена в рамках международного научного проекта БРФФИ-РГНФ № Г16Р — 016 «Медиация образовательных событий средствами современной визуальной культуры» (Белорусский государственный университет — Национальный исследовательский Томский государственный университет).

эпистемологическая политика университета; внутренняя форма знания; форма содержания знания и форма его выражения.

The article focuses on the issue of epistemological regime functioning in a modern university. It is stated that the current knowledge practice in the university has been in compliance with relatively sustainable sign-symbolic processes in society and culture. Information-communication revolution and the “iconic” turn in culture related to it have challenged the nature of knowledge application and professional competence of education subjects taken as a whole. Discussed is a statement about visual knowledge. Formulated are a number of issues of the university’s epistemological policy determined by implementing visual knowledge in the process of teaching. Among them are issues of recomposition of word and image connections, consideration of implicit and explicit norms of the learning interaction performance, as well as the necessity of changing conditions of pedagogical activity’s methodological organization.

Key words: transmission education; visual knowledge; educational model; base metaphor of education; university’s epistemological policy; internal form of knowledge; form of knowledge content and form of its expression.

1. Проблема формы содержания университетского образования

Положение современного университета будет рассматриваться в контексте происходящих в настоящее время изменений символических констант университетского образования. Они порождены, с внеобразовательной стороны, модификацией символического порядка культурного воспроизводства, а с внутриобразовательной, приспособительными реакциями университета к новым динамическим культурным условиям. Взаимодействие этих обстоятельств оказывает влияние на эпистемологический режим университета, трансформирует в нем процесс организации и функционирования значений (семиозис).

В первом отношении это происходящее на наших глазах и с нашим участием утверждение «мира эффективности образа» [1,

с. 153] или визуализация культуры². Резко возросшая к концу XX века роль массмедиа, информационно-компьютерная революция привели к возникновению в университетском образовании определенного эпистемологического парадокса, характеристика которого и составляет основное содержание настоящей статьи. Речь идет о возникновении в учебных условиях нового посредника генерации знания, в центре которого находится не понятие, а образ. Образ начинает претендовать уже не на статус привычной наглядности, аккомпанемента к текстуальному сообщению, а на самостоятельное смыслоорганизующее место. Университет оказывается перед выбором: отстаивать ли традиционное место текста (слова) в эпистемологическом режиме университета или децентрировать его, ограничив вербальное доминирование визуально опосредованными образовательными технологиями. Немецкий эпистемолог Б. Шнеттлер утверждает в этой связи, что новой образовательной проблемой становится то, как опыт, знания, умения и способности создаются и практикуются не «только посредством языка и слов, но и с помощью визуальных форм выражения и представления» [3, р. 116].

Образ изменяет не только форму знания, но и способ его присвоения, который сопровождается распадом прежних форм социального использования знания, в частности с размыванием границы между специальным знанием и общепринятым, обесцениванием сакрального знания, которому массовый тираж грозит потерей привилегий и власти.

Шнеттлер настаивает на том, что с развитием новых электронных медиа коммуникация отрывается от абстрактной системы знаков. Кроме этого, «растущая визуализация ведет к переходу от слова к образу, от того, что пропозиционально, к тому,

² Один из лидеров качественной социологии Польши К.Т. Конецки пишет: «Культура активно насыщается визуальными элементами. Сама визуальность становится измерением наших действий... ..при помощи визуальных средств также конструируется идентичность и социальный мир» [2, р. 12-13].

что иконично, драматически изменяется структура знания, вызывая своего рода вторичную сенсуализацию (*secondary sensualisation*), поворот коммуникативных форм к конкретике и холизму. Там, где письмо устремлено к аналитическому разбору и презентации событий и интеракций, визуальность чаще всего действует интеграционно и статично. В отличие от текста при использовании образов возможна одновременная репрезентация сложных комплексных событий, которые не развиваются линейно, подобно текстуальной аргументации» [3, р. 121]. Иконические средства подчиняются иным правилам структурирования и выражения, а также устанавливают иные зависимости между своими элементами, нежели тексты. Образы не подлежат окончательной вербализации, как письмо, а возможности трансляции визуальных репрезентаций выглядят, в сравнении с текстами, если не ограниченными, то подлежащими иному регулированию.

Другая слагаемая университетского выбора связана с необходимостью перестройки отношений слова и образа, разработкой образовательных стратегий, в которых бы эффективно сочетались вербально и визуально центрированные подходы к знанию. Однако здесь перед университетом встает новый ряд вопросов, связанных с иконической имплицитностью. Если текстуальная организация знания чаще всего реализуется как практика декодирования/кодирования, опосредующая генез образовательных значений, то визуализация вносит в режим функционирования знания непосредственность и прямолинейность. «Образ, пишут польские философы образования З. Мелосик и Т. Шкудлярк, предстает “лишенным автора”, объективированным сообщением “самого мира” (пресловутой “фотографически точной” его репрезентацией)» [4, р. 32]. Его интервенция в сознание индивида происходит, минуя критические фильтры, производя в нем неконтролируемые трансформации. В результате не удивительно, что человеческое мировоззрение

приобретает характер неселективного скопления³, масскультурных и образовательных впечатлений. Более того массмедиа часто создают специфический иллюзорный мир, так называемую “гиперреальность», ничего общего не имеющую с миром привычных жизненных отношений. А если к этому добавить такое изменение как переход от аналогового кодирования к цифровому, то вопрос референции переходит из разряда технических в мировоззренческий. Контроль границ реальности становится новой важной гуманитарной задачей, которую предстоит исследовать и решить университету.

Применительно к организации и функционированию знания, по данным исследований Т. Шкудлярка, следствиями неконтролируемой образной экспансии становятся «эрозия языка: мы пользуемся все чаще... “языковым полуфабрикатом”, а более тонкие формы языка — парадокс, ирония, двусмысленность — вытесняются под давлением требований быстрой и простой коммуникации на периферию культуры; уплощение перспективы: в гипертекстовых базах данных исчезают контекст и исторический порядок; редукция приватности индивидуального субъекта» [6, с. 106].

Все чаще фиксируемая сегодня исследователями дислексия, отказ студентов от глубокой проработки специальной литературы и процветающий в учебно-научных работах плагиат, в свете отмеченного Т. Шкудлярком можно рассматривать не как проявления индивидуальной или групповой дефицитарности учащихся, а как следствие влияния внеиндивидуальных и

³ Сознание человека «становится визуальной мусоркой... в которой склеиваются воедино образы испещренных билбордами стен зданий, придорожных рекламных щитов, трамвайных остановок, увешанных объявлениями о дискотеках, танцевальных курсах..., которые не только содержательно, но и стилистически и колористически формируют социальные вкусы также, как популярная музыка, заполняющая акустическую среду, формирует музыкальные пристрастия» [5, р. 75].

анонимных факторов на образовательные процессы в университете⁴.

Разрешение этих многослойных эпистемологических проблем мы видим прежде всего на пути операционального различения вербального и визуального знания, а также установления нового типа связей между дискурсом зрительного восприятия и дискурсом мышления и речи.

Кроме этого решение эпистемологической проблемы оказывается тесно связанным с устройством действующей формы обучения в университете. Именно она, а не желания или нежелание субъектов университета, определяет все основные правила игры на эпистемологическом поле. Связь между формой знания и учебным порядком реципрочно, аналогична отношению между «формой содержания и формой выражения» в методической организации учебного процесса [8, с. 37].

2. Проблема формы выражения содержания университетского образования

Принято считать, что зоной ответственности методической организации образования выступает передача признанных легитимными культурных сообщений. В сложившихся условиях эта передача (*трансмиссия содержания образования*) связана со знаниями, умениями и навыками, выражаемыми в научных категориях и ориентировочных схемах действия. Трансмиссионную модель мы рассмотрим с точки зрения ее «внутренней формы»⁵,

⁴ Мы говорим об активности «нечеловеческих» обстоятельств — действиях анонимных сил (масс-медиа, сетевых, политических), продуктивности человеко-технических систем и эмерджентных процессах, определяющих захваченного ими индивида [7, с. 122]

⁵ Идея «внутренней формы» заимствована нами в качестве культурного аналога в работах российского лингвиста А.А. Потебни. Под «внутренней формой» он понимал способ функционирования значений языка, когда «слово собственно выражает не всю мысль, принимаемую за содержание, а только один ее признак. ...она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» [9, с.74].

которая «ответственна» и за передаваемое содержание, и за то, **как** это содержание используется в учебном взаимодействии. Для начала укажем на «упаковку» передаваемого контента, его реконтекстуализацию⁶, вследствие чего невозможно отождествление научного (профессионального) знания и образовательного. Последнее следует трактовать не иначе как специфическую конструкцию, использующую реквизиты научного (профессионального) знания, но никогда не совпадающего с ним.

Мы говорим главным образом о различии в контекстах употребления знания. Так знание профессионального типа связано с контекстом решаемых субъектом производственных задач и функционирует в условиях разделяемого сообществом коллег-профессионалов языка. Образовательное же знание ориентировано в первую очередь на учебное употребление и циркулирует по правилам квазипрофессиональной лингвистики. С точки зрения профессиональных отношений образовательный язык определяется как «креольский». В учебных отношениях, когда контекст профессиональной деятельности либо ослаблен, либо замещен прагматикой итоговой аттестации языковая идентификация студента «с группой соотнесения (другими студентами) имеет решающее значение для формирования личности и ее познавательной перспективы» [11, р. 56].

В сложившихся условиях речь идет о внутренней форме образования, функционирующей под влиянием «пищеварительной» метафоры⁷. По мнению американского социального психолога К. Джерджена данная форма использует в своем устройстве «пищеварительную» метафору. На полюсе студента она трансформируется в «усвоение» готовых форм опыта.

⁶ Реконтекстуализация здесь трактуется как «внедрение и переформулировка знания или новой технологии в особой ситуации — со всем его (ее) историческим багажом, — где, как предполагается, они должны развиваться в гармонии с системой ценностей и установок заинтересованного лица» [10, с. 258].

⁷ Термин предложен американским социальным психологом К. Джердженом [12, с. 128].

Эпистемологическая проблема заключается, однако, в том, что визуальный вызов апеллирует к активным действиям студента в области конструирования и реконструирования знания, способности к «самостоятельным» операциям на семиотическом «теле» учебного предмета, учета собственной позиции как фактора производства знания. Сообщение преподавателя (вместе с «пищеварительной метафорой») в условиях символической избыточности, не только перестает быть системообразующим фактором обучения, но и часто оказывается помехой в реализации продуктивных действий будущего специалиста⁸.

Нельзя сказать, что педагогические субъекты в той или иной мере не осознают масштаба и глубины стоящей перед университетом проблемы. Многообразные попытки реформирования университетского образования последних лет наглядно свидетельствуют о накоплении в обществе существенного критического потенциала. Между тем стратегия изменений образования на институциональном уровне чаще всего реализуется по схемам организационных реформ, связанных с введением новых правил поведения на образовательном поле. Эти схемы захватывают публичный уровень функционирования образовательных отношений (методическое обеспечение, регуляторы непосредственного взаимодействия, способы контроля качества трансляции знаний и исправления дефектов). Однако часто вне зоны внимания реформаторов оказывается имплицитный уровень поведения участников образовательного процесса, его внутренняя форма, в основе которой лежит поведенческая типизация (стереотипизация) и механизм подражания. Последний распространяется и на речевое поведение субъектов образования, причем, как заметил в свое время Г. Тардт, «подражание в использовании языка, первоначально функционирующее

⁸ Складывается ситуация, о которой польский педагог З. Кветиньский пишет: «В ситуации быстрых перемен педагогика и образование могут стать блокадой развития, условием их замораживания, “устройствами” воспроизводства и консервации сложившегося положения дел в сознании молодых поколений» [13, р. 10].

вертикально, впоследствии приобретает горизонтальное положение, превращаясь в самоподражание» [14, с. 260]. Типизированное поведение участников образовательного процесса часто воспроизводится независимо от новых нормативных требований и даже вопреки им. В этом, к слову сказать, заключается один из источников неэффективности вертикальных образовательных инноваций, вводимых посредством директив и разъяснений. С этой точки зрения директивное введение визуальной эпистемологии может быть контрпродуктивным, порождающим имитации и другие формы сопротивления университетского персонала.

И, наконец, в условиях обсуждаемых изменений нельзя не учитывать и то, что часто именуют «собственно образовательным интересом». Мы говорим о потребности системы образования в самосохранении, для чего она способна использовать и творчески перерабатывать весь имеющийся у нее ресурс. В стабильной символической ситуации для воспроизводства учебных отношений не требуется сверхмобилизация, поскольку с внешним давлением и внутренней девиацией система вполне справляется в адаптационном режиме. Другое дело в нестационарных обстоятельствах культурного динамизма, в которых в коррекции нуждается сам механизм ситуационной рецепции и реагирования. В этом случае система ослабляет или симулирует связи с внешней средой, а внутренние структуры предельно формализует и централизует. Вполне возможно, что наблюдаемая повсеместно бюрократизация университета имеет своим источником не чью-то злокозненность или недомыслие, а сущностные изменения в культурном семиозисе.

При этом внутриобразовательным фактором бюрократизации оказывается специфическая символическая избыточность, создаваемая, в том числе и самим образованием, стремящемся к соответствию символической дифференциации культурного рынка. Примеряя, например, к себе ценности общества потребления, образование пытается создать внутри себя номинативное многообразие образовательных товаров и услуг.

Возникает парадокс. С одной стороны, университет инкорпорирует в свое тело все, что имеет на данный момент «товарный вид», а с другой, помещает это мультиплицирующееся многообразие в прокрустово ложе трансмиссионного воспроизводства своих регламентов и процедур. Результатом действия отмеченного противоречия становится, с одной стороны, формализация образовательной системы, наращивание систем контроля ради контроля, а с другой неконтролируемая методическая «самодеятельность», рассогласованность⁹ педагогических действий даже на внутри кафедральном уровне. Педагогической задачей в этом случае становится не унификация методического и содержательного разнообразия, а обеспечение внутренней координации действующих элементов и их связей с актуальными культурными и социальными процессами. В данном случае с условиями символических трансформаций.

Литература:

1. Нанси Ж.-Л. Складка мысли Делеза // *Vita cogitans*. 2007. № 5. С. 149–156.
2. Konecki K.T. Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2012. Tom VIII. № 1. S. 12–44.
3. Schnettler B. W stronę socjologii wiedzy wizualnej // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2008. Tom IV. № 3. Pp. 116–142.
4. Melosik Z., Szkudlarek T. *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls, 2009. 111 p.
5. Pitula B., Sacher W.A. Między obrazem a dźwiękiem. Nauczyciel wobec współczesnej kultury medialnej // *Chowanna*. 2015. Tom 2 (45). S. 72–89.

⁹ «Методический плюрализм» проникает в учебный процесс «вопреки “воле” их проводников, неререфлексивно, подражательно, не редко обосновываясь с помощью риторики, заимствованной в прежних изжитых и даже спорных парадигмах, искушающих своей некритично воспринятой привлекательностью» [15, s. 63].

6. Szkudliarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków: Impuls, 2009. 151 p.
7. Полонников А.А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование. Мн.: БГУ, 2013. 347 с.
8. Бекус-Гончарова Н.Э. Образование в поисках белорусской культурной идентичности // Университет в перспективе развития. Образование в современной культуре. Мн.: Технопринт, 2001. С. 32–39.
9. Потебня А.А. Мысль и язык. К.: СИНТО, 1993. 192 с.
10. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / пер. с англ. И. В. Борисовой. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
11. Marciniak Ł.T. Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2008. Tom IV. № 2. 131 p.
12. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика / пер. с англ. А.М. Корбута. Мн.: БГУ, 2003. 232 с.
13. Kwieciński Z. Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty. Kraków: Impuls, 2012. 442 p.
14. Тард Г. Социальная логика / пер. с франц. М. Цейтлина. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 500 с.
15. Klus-Stańska D. Polska rzeczywistość dydaktyczna — paradygmatyczny taniec św. Wita // Paradygmaty współczesnej dydaktyki. Kraków: Impuls, 2009. Pp. 62–73.