

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922:[316.77:81'22]

КОММУНИКАТИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ СЕМИОТИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА В УЧЕБНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

А. А. Полонников,
*кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии образования БГПУ;*

Н. Д. Корчалова,
*старший преподаватель, заведующий
научно-исследовательской лабораторией
психологии познавательных процессов
БГПУ*

UDC 159.922:[316.77:81'22]

COMMUNICATIVE DESIGN OF SEMIOTIC CONFLICT IN ACADEMIC INTERACTION

A. Palonnikau,
*PhD in Psychology, Associate Professor
BSPU;*

N. Korchalova,
*Senior Teacher, Head of the
Research Laboratory of Psychology
of Cognitive Processes,
BSPU*

Поступила в редакцию 15.10.18.

Received on 15.10.18.

В статье представлен опыт экспериментальной работы по развитию у обучающихся критического мышления в условиях «визуального поворота» в культуре и образовании. Анализ коммуникативной активности ее участников, обращенной к процедурам семиотического конструирования и релевантным им образовательным эффектам, позволяет обнаружить действующие дискурсивные регулятивы учебного взаимодействия, имеющие приоритетно текстоцентрированный характер и связанные с ними ограничения по его трансформации. В заключении авторы определяют новые направления исследований образовательной событийности, опирающейся на реципрокные отношения символического и коммуникативного планов учебного взаимодействия.

Ключевые слова: образовательный семіозис, символический план учебного взаимодействия, текстуальная vs визуальная медиация, символический конфликт, речевое действие.

This article is aimed at searching for possibilities of updating modern higher education and discovering generative resources of education itself, its participants' actions, and the microlevel of its functioning. The paper presents the experience of experimental work on developing students' critical thinking in the context of "visual turn" in culture and education. The analysis of its participants' communicative activity is addressed to semiotic design procedures and relevant educational effects; it enables to discover active discursive regulatives of academic interaction of a priority text-centered nature and the related restrictions with regard to its transformation. In the conclusion the authors identify the new research directions of educational eventivity based on reciprocal relationships of symbolic and communicative plans of academic interactions.

Keywords: educational semiosis, symbolic plan of academic interaction, textual vs. visual mediation, symbolic conflict, discursive action.

В психолого-педагогической литературе последних лет уделяется значительное внимание проблемам семиотической медиации образования [1]. Сложность данного феномена находит выражение в многозначности его трактовки как искусственной связи элементов, по своей природе не связанных между собой; инструмента, с помощью которого реализуется то или иное отношение человека в мире; внутренней инстанции, выполняющей организационно-регулятивную функцию; среды – агрегации, конституирующей опосредуемые про-

цессы [2]. Одновременно отмечается, что, будучи объединяющим и распределяющим условием, сам феномен медиации ускользает от исследовательских фиксаций и анализа, что обусловлено его вездесущностью и нестатичностью, чувствительностью к контекстуальным факторам и способностью к релевантной им семиотической реорганизации. В связи с этим привлекаемый в исследование метод должен отвечать таким требованиям, как: быть способным делать медиаторное участие наблюдаемым [3]; ориентированным на эмпирически конкрет-

ное и случайное в противовес регулярному и абстрактному [4, с. 76]; нацеленным на интерактивную «природу» медиаторного функционирования [5, с. 22].

Представленное в настоящем тексте исследование семиотической медиации образовательных ситуаций опирается на несколько исходных допущений о характере ее символической организации:

- *символической автономизации* – функционирования образовательных ситуаций по законам области конечных значений как кратковременно существующего символического универсума, отделенного от внешнего мира обстоятельствами коммуникации [6];
- *символического продуцирования* – трактовки образовательных ситуаций в действительном залоге, атрибутирования образовательной событийности не внешним, но внутренним обстоятельствам, реализации специфических интересов образования как социальной системы (в частности, его приоритетной ориентации на процессы (ауто)воспроизводства);
- *символического микромасштабирования* – рассмотрения явлений учебного взаимодействия на «молярном» уровне их реализации как процедур знаково-символической интеракции, рождающей «образовательную реальность» [7, р. 5];
- *символической локализации* – фрагментации образовательной ситуации сообразно когерентным обстоятельствам учебного взаимодействия, рассмотрении семиотических (понятийных и др.) словарей как коммуникативных ресурсов его конституирования «здесь-и-сейчас», вступающих в сложные, в том числе противоречивые отношения [8, с. 18].

Организация экспериментальной ситуации. Изучение семиотического опосредования учебного взаимодействия выступило целью серии экспериментальных занятий, состоявшихся в докторантуре Института педагогики университета Гданьска в октябре 2017 года. В формировании замысла мы опирались на идеи Т. Шкудлярка, согласно которым история культурного развития может быть описана как смена посредников (протекающая в форме символической борьбы) с устноречевых к текстуальным и далее визуальным [9, с. 76]. В этом контексте образовательная ситуация предстает семиологически как драматичный переход от вербально опосредованного учебного

взаимодействия к взаимодействию, базирующемуся на посредническом участии печатного текста, и от него к интеракции, построенной на фундаментальном участии образа. В отличие от культурологических коннотаций этого перехода как свершившегося факта в нашем исследовании он понимается в гипотетико-проективном залоге – как желаемое, но не действительное положение дел. Мы попытались в условиях реального обучения обналичить работу медиаторов в учебном взаимодействии, в отношении его участников к семиотическим элементам среды, в специально создаваемых условиях парадоксальной коммуникации.

Центральным вопросом исследования выступило визуальное опосредование учебных отношений с точки зрения его места и роли в организации образовательного процесса. Его обнаружение связывалось нами с процедурой образовательного эксперимента как двойной провокации: с одной стороны, моделирования медиаторного конфликта в учебном взаимодействии как эквивалента культурогенеза (его аналогом в истории педагогической психологии может выступать моделирование конфликта между эмпирическим (обыденным) и теоретическим (вариантом культурного) типами мышления); с другой – объективации фоновых элементов учебного взаимодействия в их действительном (продуцирующем) залоге посредством нарушения его конвенционализированных правил (по аналогии с «кризисным экспериментированием» Г. Гарфинкеля).

Первый тип провокации обеспечивался методической композицией занятий. Структура экспериментальных занятий строилась по 5-частной схеме: вступительное слово ведущего (направленное на культурную контекстуализацию экспериментальных занятий и объективацию множественности дидактических программ, функционирующих как скрытые учебные программы – «hidden curriculum» [10]), чтение и анализ текста (4 сцены трагедии У. Шекспира «Гамлет»), восприятие, описание и интерпретация изображения (рисунок), сценарирование текста, рефлексия формы и содержания занятия. В семиотическом отношении речь шла о попытке столкновения установок, активированных работой с вышеперечисленными посредниками (устным словом, печатным текстом, визуальным образом) в их конституирующем / конституируемом статусе.



Акт

Рисунок – Визуальный посредник (изображение) учебного взаимодействия экспериментальной серии занятий

Второй тип провокации во многом соотносился с коммуникативной позицией преподавателя. Последняя понималась не как проекция личности педагога или его педагогической роли в учебную ситуацию, сколько как позиция трикстера [11], обеспечивающего коммуникативную объективацию действующей образовательной формы. В представленном исследовании ставилась задача ограничения образа образования как трансмиссионной формы [12] и освобождение места для утверждения схематизма ее событийного варианта. Коммуникативно это проявлялось как отказ от жесткого планирования учебной активности, использование открытых форм учебных заданий, ориентация на многовариативность их индивидуального и группового выполнения, отказ от контролирующего и оценочного типа высказываний. В целом коммуникативная активность ведущего во многом реализовывалась как ситуативная и комплементарная по отношению к коммуникативной активности студентов, будучи скорее индикативной, нежели регулятивной.

Результаты и обсуждение. Как уже отмечалось выше, семиотическое опосредование как культурный и образовательный феномен имеет сложное символично-прагматическое устройство, в связи с чем анализ конкретных случаев его реализации также должен подчиняться требованиям сложности вовлекаемых планов описания и устанавливаемых между ними отношений. Ввиду того, что ограниченный объем журнальной статьи не позволяет представить в сколько-нибудь развернутую форму такого анализа, мы остановимся на одном его (феномена) аспекте – коммуникативном конструирова-

нии, с тем, чтобы обнаружить, как коммуникативные действия участников и способы их соорганизации участвуют в процессе образовательного семиозиса. Акцент на «как» происходящего будет означать в том числе аналитическое (но не событийное) подчинение содержательного (семантического) плана учебного взаимодействия и присущей ему медиаторной динамики поведенческому (прагматическому) плану.

Работа с текстуальным посредником. На данном этапе экспериментальных занятий студенты были разделены на 4 подгруппы, каждая из которых выполняла задание (чтение и интерпретация текста) автономно от других. На завершающем этапе группы предъявляли результаты своей работы в общей дискуссии. Несмотря на отсутствие возможности для промежуточного взаимодействия, все группы продемонстрировали идентичный способ реинтерпретации задания: относительно нейтральная, но одновременно провокативная формулировка «*В чем заключается сообщение 4 сцены пьесы Шекспира?*» была ими переозначена как задание на обобщенное изложение фабулы текста, организованной вокруг контроверзы детско-родительских отношений. Специфической особенностью этого изложения стало исключение тех текстуальных элементов, которые не согласовывались с центральным смыслом, приданным тексту. Наблюдение за ходом выполнения задания также не обнаружило сколь-нибудь заметных внутригрупповых или межгрупповых дискуссий в ходе обсуждения. Иными словами, речевое поведение участников продемонстрировало действие конвенционализированных правил, принимаемых по умолчанию, согласно которым письменный текст как семиотический медиатор конструируется как внутренне согласованный, подчиненный единому принципу; как реалистически отражающий непосредственные человеческие отношения, но не корреспондирующий с культурным, литературным и пр. вариантами реальности; то есть как информационно, но не перформативно организованный.

Работа с визуальным посредником. На данном этапе работа была организована как неструктурированная групповая дискуссия. Открытая формулировка задания «*Что вы видите?*» (на рисунке) инициировала у участников первичную номинативную активность двух видов: буквального (указания на очевидный смысл изображенного

на рисунке) и ассоциативного (заимствования из других текстов именованья) определений изображения. Оба варианта номинации используют нарративные инструменты в работе с изображением, производя в семиотическом плане трансформацию образа в текст. Стимуляция ведущим описательного режима речевых действий вызвала сопротивление участников, преодоление которого потребовало регулятивных усилий. Повторное выполнение задания сопровождалось более длительным рассматриванием изображения и обсуждением рассматриваемых деталей: освещенности фигуры, несоразмерности фигуры и тени, особого наклона головы, атакующей тени фигуры, отсутствия портьеры, присутствующей в первоначальной номинации изображения, особенности одежды фигуранта, непрорисованности фона, центрированности рисунка и пр. Повторная номинация изображения характеризовалась следующей динамикой: в смысловом движении имен отмечается, во-первых, сближение высказываний (событие (изображение) трактуется как явление сознания), а во-вторых, их внутренняя дифференциация (в диапазоне от ночного кошмара до обсессивного синдрома). Как семиотический феномен образ предстает в коммуникативной активности участников: а) как явление, характеризующееся внутренней связностью и взаимосогласованностью составных частей; б) как многообразие единого; в) как сообщение, декодируемое через наличные опытные схемы. Последнее подтверждает выводы У. Т. Мицелла об отождествляющей, преодолевающей различия функции образной формы [13, с. 11].

Работа с текстуально-визуальной композицией – сценарирование. В замысле экспериментальных занятий предполагалось, что ожидаемая укорененность образа в сознании участников занятия, возникшая в рамках работы с изображением, выступит посредником в организации нового понимания текста, инициирует переупорядочивание текстуального материала в соответствии с принципами визуальной семиотики, выведет из игры опытные схемы, освободив место для артефактического прочтения текста и экспериментирования в области семиотических отношений и прагматических эффектов. Способ выполнения студентами задания не оправдал такого рода ожидания, образ в действиях участников не открыл новую рецептивную и интерпретатив-

ную перспективу, отношение к нему носило иллюстративный характер, а на занятии господствовал скоординированный текстоцентрированный способ речевого действия, типичный для университетских штудий.

Для всех частей экспериментальной работы были характерны сходные черты речевого поведения участников учебного взаимодействия: выраженная тенденция к согласию и нивелированию различий; вертикальная организация коммуникации (приоритетной адресации речевых действий ведущему); блокировка действий ведущего, угрожающих принятой по умолчанию коммуникативной конвенции; синтаксическая и семантическая бедность речевых действий и в целом «ступорь» коммуникативного присутствия в учебной ситуации; доминирование апперцептивных ресурсов высказывания над перцептивными; доминирование интеллектуализации над прагматизацией в коммуникативной обработке учебных посредников.

В анализируемой серии экспериментальных занятий не был получен ряд результатов, достижение которых согласуется с идеологией семиотически ангажированного учебного взаимодействия, устанавливающего реципрокные отношения между учебными семиотическими посредниками, групповыми коммуникативными позициями и индивидуализированными образовательными эффектами. Какие из них видятся нам в качестве приоритетных?

- Смена способов использования речи: переход от «ответственного» суждения (как механизма выражения, согласно которому значения возникают в индивидуальном сознании, а затем оформляются в речи) к «коммунизированному» суждению, укорененному в высказывании, побуждая субъекта речи к совпадению с ней, согласно которому речь предшествует субъекту, а значения возникают и изменяются в коммуникации [14, с. 23]. В этом случае социальное изменение предшествует индивидуальному.
- Формирование ценности интерпретативного конфликта: отделение интерпретативного действия от акта понимания – целостного восприятия предмета, являющего собой «искусство постижения значения знаков» [15], коммуникативное конструирование смысловой множественности в противовес функционированию коммуникации в режиме единства

смысла. Речевое поведение участников учебного взаимодействия должно быть подчинено двойной семиотической коллизии: между знаком (единственность значения) и символом (множественность значений) и между разными символическими воплощениями как таковыми.

- Интенсификация процессов символического обмена, направленного на объективацию семиотических посредников в их активном залоге. Это позволит не только видеть посредника в действии, но и управлять через *перепредметизацию* и *реноминацию* его изменением. Реноминация в общем виде «представляет собой коммуникативное явление, состоящее в подборе нового, отличного от конвенционального, закрепленного в языке плана выражения в отношении определенных социально значимых и этически отмеченных концептов» [16, с. 139]. Учитывая неиндивидуальный социальный генез новых значений, реноминация по сути означает реконвенционализацию.
- Колебательная позиционная динамика в учебной ситуации между способом присутствия в коммуникации и смыслом, который ему приписывается. Позиция в дискурсе коррелятивна (пере)определению учебной ситуации и находится с ним в реципрокной связи. Ситуационное изменение способно вызвать позиционную динамику, а последняя может вести к редефиниции ситуации и, как следствие, к трансформации коммуникативного поведения участника учебного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Parent, R. La sémiotique postmoderne dans la pédagogie et la recherche interculturelles / R. Parent, P. Torop // International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes. – 2012. – No 45–46. – P. 363–379.
2. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты : колл. монография / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2017. – 217 с.
3. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн. – М. ; Жуковский : Кучково поле, 2003. – 464 с.
4. Левин, К. Динамическая психология : избран. труды / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
5. Бор, Н. О единстве человеческих знаний / Н. Бор // Успехи физических наук. – 1962. – Т. LXXVI. – Вып. 1. – С. 21–24.

Заключение. Экспериментальная серия занятий показала, что смена режима коммуникации, переход от воспроизводящих стратегий к производящим, от индивидуализированных позиций к коллективному действию, от контролируемого использования языка к активному экспериментированию (методом проб и ошибок) с ним являют собой не простое изменение адаптивного типа, а качественную трансформацию, расрыв процесса, переживаемый участниками как кризис действующих отношений. По нашим наблюдениям этот кризис воспринимается чаще всего как межличностный конфликт, побуждая действующих лиц к поиску компромиссов, нежелательному конформизму, отказу от сознательной активности. Между тем инспирация конфликта, провоцирование кризиса взаимодействия – необходимое условие изменения учебной ситуации, уровневого перехода, который в стабильных обстоятельствах не происходит. В то же время понятно, что подготовить к кризису развития участников, предупредить о его приближении или использовать какие-либо иные формы психологической страховки невозможно, так как в этом случае эффект кризиса окажется минимальным или вообще невозможным. Прохождение через кризис, его переоценка в положительном ключе, готовность к его неожиданному возникновению и пр. составляют важную часть образовательного опыта, связанного со сменой коммуникативных посредников, является проблемой, без решения которой подготовка молодежи к жизни в ситуации перманентной неопределенности затруднена или просто невозможна.

REFERENCES

1. Parent, R. La sémiotique postmoderne dans la pédagogie et la recherche interculturelles / R. Parent, P. Torop // International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes. – 2012. – No 45–46. – P. 363–379.
2. Polonnikov, A. A. Vizualnaya mediatsiya obrazovatelnykh sobytiy. Mikroetnograficheskiye aspekty : koll. monografiya / A. A. Polonnikov, D. Yu. Korol, N. D. Korchalova. – Minsk : BGU, 2017. – 217 s.
3. Maklyuen, G. M. Ponimaniye Media: vneshniye rasshireniya cheloveka / G. M. Maklyuen. – M. ; Zhukovskiy : Kuchkovo pole, 2003. – 464 s.
4. Levin, K. Dinamicheskaya psikhologiya : izbran. trudy / K. Levin. – M. : Smysl, 2001. – 572 s.
5. Bor, N. O yedinstve chelovecheskikh znaniy / N. Bor // Uspekhi fizicheskikh nauk. – 1962. – T. LXXVI. – Vyp. 1. – S. 21–24.

6. Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 1056 с.
7. Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events – A Microethnographic Perspective / D. Bloome [et al.]. – London : Erlbaum Associates Publishers ; Mahwah, New Jersey, 2005. – 328 p.
8. Гарфинкель, Г. Исследования по этнометодологии / Г. Гарфинкель. – СПб. : Питер, 2007. – 335 с.
9. Szkudlarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.
10. Полонников, А. А. «Hidden curriculum» и продуктивность образования / А. А. Полонников // Вестник Томск. гос. ун-та. – 2012. – № 359. – С. 165–169.
11. Полонников, А. А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2013. – 343 с.
12. Клус-Станьска, Д. О форме знания в образовании: реификация и символическое насилие / Д. Клус-Станьска // Высшее образование в России. – 2018. – № 1. – С. 122–132.
13. Митчелл, У. Дж. Т. Иконология. Образ. Текст. Идеология / У. Дж. Т. Митчелл. – Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2017. – 240 с.
14. Дьяков, А. В. Жак Лакан. Фигура философа / А. В. Дьяков. – М. : Территория будущего, 2010. – 183 с.
15. Рикер, П. Герменевтика и метод социальных наук [Электронный ресурс] / П. Рикер. – Режим доступа: <http://www.avorhist.ru/publish/ricoeur.html>. – Дата доступа: 15.03.2014.
16. Пташник, М. И. Коммуникативная реноминация как алгоритмически организованный процесс / М. И. Пташник // Научная мысль Кавказа. – 2010. – № 1. – С. 139–142.
6. Shyuts, A. Izbrannoye: Mir, svetyashchiysya smyslom / A. Shyuts. – M. : Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya, 2004. – 1056 s.
7. Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events – A Microethnographic Perspective / D. Bloome [et al.]. – London : Erlbaum Associates Publishers ; Mahwah, New Jersey, 2005. – 328 p.
8. Garfinkel, G. Issledovaniya po etnometodologii / G. Garfinkel. – SPb. : Piter, 2007. – 335 s.
9. Szkudlarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.
10. Polonnikov, A. A. «Hidden curriculum» i produktivnost obrazovaniya / A. A. Polonnikov // Vestnik Tomsk. gos. un-ta. – 2012. – № 359. – S. 165–169.
11. Polonnikov, A. A. Diskurs-analiz sobytyy obrazovaniya. Kriticheskoye issledovaniye / A. A. Polonnikov. – Minsk : BGU, 2013. – 343 s.
12. Klus-Stanska, D. O forme znaniya v obrazovanii: reifikatsiya i simvolicheskoye nasiliye / D. Klus-Stanska // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. – 2018. – № 1. – S. 122–132.
13. Mitchell, U. Dzh. T. Ikonologiya. Obraz. Tekst. Ideologiya / U. Dzh. T. Mitchell. – Yekaterinburg : Kabinetnyy uchenyy, 2017. – 240 s.
14. Dyakov, A. V. Zhak Lakan. Figura filosofa / A. V. Dyakov. – M. : Territoriya budushchego, 2010. – 183 s.
15. Riker, P. Germenevtika i metod sotsialnykh nauk [Elektronnyy resurs] / P. Riker. – Rezhim dostupa: <http://www.avorhist.ru/publish/ricoeur.html>. – Data dostupa: 15.03.2014.
16. Ptashnik, M. I. Kommunikativnaya renominatsiya kak algoritmicheski organizovanny protsess / M. I. Ptashnik // Nauchnaya mysl Kavkaza. – 2010. – № 1. – S. 139–142.