

УДК 159.928.235-057.875:37

UDC 159.928.235-057.875:37

**ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО
ПЕДАГОГА****EPISTEMOLOGICAL COMPETENCE
OF A FUTURE TEACHER****А. А. Полонников,***кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии образования
Института психологии БГПУ;***A. Palonnikau,***PhD in Psychology, Associate Professor of
the Department of Educational Psychology,
Institute of Psychology, BSPU;***Н. Д. Корчалова,***заведующий научно-образовательной
лабораторией психологии познавательных
процессов Института психологии БГПУ***N. Korchalova,***Head of the Scientific and Educational
Laboratory of Psychology of Cognitive
Processes, Institute of Psychology, BSPU*

Поступила в редакцию 15.10.18.

Received on 15.10.18.

В статье обсуждается проблема эпистемологической компетентности участников образовательной коммуникации, возникающей как эффект пограничного взаимодействия разнокачественных семиотических систем. Предполагается, что эпистемологический морфогенез образования обусловлен: а) реализуемой педагогом задачей, ориентированной на то или иное использование знаковых форм в образовательной коммуникации; б) действием речевых автоматизмов, ориентированных на доминирование текстуальных медиаторов образовательных отношений. Реконструкция связей слова и образа рассматривается как ключевое условие развития эпистемологической компетентности будущего педагога. В ходе ее становления необходимо решить задачи либерализации зрения, ориентации образовательной коммуникации на продуцирование различий, центрации педагогической позиции на отношениях высказываний, взаимодействия знаков и образов, коммуникативных процессов и связей.

Ключевые слова: эпистемологическая компетентность педагога, образовательный семиозис, «иконический поворот» в культуре и образовании, семиологические границы, медиаторная реконструкция учебных ситуаций.

This paper discusses the issue of epistemological competence of the educational communication participants that emerges as an effect of boundary interaction of different-quality semiotic systems. It is assumed that the epistemological morphogenesis of education is caused by: a) a task realized by the teacher, which is focused on a particular use of symbolic forms in educational communication and b) the action of speech automatism, focused on the dominance of textual mediators of educational relations. Recomposition of links between word and image is considered as a key condition for the development of the future teacher's epistemological competence. In the course of its formation, it is necessary to solve the problems of liberalization of view, orientation of educational communication on producing differences, centralizing the pedagogical position on the relation of statements, as well as interaction of signs and images, communicative processes and connections.

Keywords: teacher's epistemological competence, educational semiosis, "iconic turn" in culture and education, semiological borders, mediator's recomposition of learning situations.

Постановка проблемы эпистемологической компетентности будущего педагога предполагает проработку серии внутренне согласованных между собой вопросов: что может быть утверждено как образовательное знание? каким требованиям оно должно удовлетворять? как должны быть организованы согласуемый с ним учебный процесс, включая учебную деятельность студента (в более широком смысле – учебный предмет) и обеспечивающая ее пе-

дагогическая позиция? Те или иные способы рецепции перечисленных вопросов представляют собой не просто различные технологические подходы, но порой несовпадающие педагогические практики и отличные решения касательно формы образования, конституируя его образования как множественность и формируя пространство для педагогического самоопределения. В случае высшего педагогического образования эта серия вопросов «удваивается», создавая

педагогически операционализованную версию каждого из них.

Исходным условием для формирования ответа на поставленные выше вопросы в рамках данного текста выступает связь между полем культуры и полем образования. Корреспонденция между ними полагается как сложно опосредованная и нелинейная, предполагающая относительную автономию каждого из них и создаваемую ими рефрактивную трансформацию циркулирующих и вовлекаемых в них значений. Данное соотношение предполагает некоторую произвольность в установлении начальной точки рассуждений, не столько указывая на существующие причинно-следственные связи между элементами, сколько реализуясь как специфическая форма научной саморефлексии посредством предъявления собственной позиции.

Отправным пунктом нижеследующего изложения выступает утверждение о визуальной доминации в современной культуре [1]. В гуманитарных исследованиях это связывается «не только с распространенностью образов, но и пониманием того, что образ теперь не актер второго плана, но то, что в значительной степени формирует наше мышление, направленность эмоций, устройство памяти, влияя тем самым на образ реальности. Вместе с убеждением в том, что “глаза могут врать” и что “собственным глазам не следует верить”, растет уверенность, что современный мир не может быть понят вне иконических элементов» [3, s. 10]. Странники этой точки зрения, к числу которых относят себя авторы данного текста, убеждены, что визуальная культурная доминация ведет к тому, что изображение может создать новую беспрецедентную образовательную ситуацию, оформляя ее в значениях визуальной риторики². В этой ситуации человек должен «учиться понимать и создавать

иконические высказывания, владеть их специфической грамматикой и синтаксисом, композицией и передачей» [4, s. 11].

Проблема визуальной риторики в психолого-педагогических исследованиях формулируется двояко. Во-первых, как вопрос о том, является ли образ знаком, подлежащим декодированию, подобно языковым элементам. Или: могут ли в образование для работы с изображением быть привнесены лингвистические приемы, хорошо показавшие себя в разного рода текстуальных практиках? Во-вторых, как дилемма педагогических перспектив, возникающих в связи с учебной (ре)композицией слова и образа. В контексте проблематики компетентности будущего педагога эти формулировки ставят вопрос о целесообразности различения двух эпистемологических перспектив: визуально опосредованного и словесно (текстуально) опосредованного типов образовательного знания, что означает соотнесение эпистемологической компетентности педагога с вариативным семиозисом. Для его обсуждения обратимся к некоторым разработкам, которые (предположительно) помогут нам установить более точные значения современного педагогического дискурса.

Среди них привлекает внимание процедура установления отношений между словом и образом, осуществленная Р. Бартом в адрес рекламы. Р. Барт выделяет пять форм сообщений, в каждой из которых изображение, взятое в том или ином аспекте, приобретает специфический статус:

а) *образ* (представленный вместе с подписью и надписями) выступает как код, подлежащий декодированию и предполагающий лингвистическую компетентность воспринимающего индивида. Комбинация слова и образа такова, что позволяет применять к этому аспекту изображения средства текстуального анализа, что обусловлено смыслообразующей «лингвистической рамкой» [5, с. 300], несмотря на присущую данному предмету двойственность (слово + образ);

б) *изображение* реализуется в собственно *изобразительном статусе*. Он конституируется через взаимодействие рекламы и воспринимающего ее индивида, обретая свое значение в его биографии. Образные элементы изображения индивид ассоциирует со своим жизненным опытом, автоматически индуцируя содержащиеся в нем представления;

¹ В различении образа и изображения мы используем прием, предложенный «отцом» иконического поворота У. Дж. Митчеллом: «Можно повесить изображение, нельзя повесить образ» [2, с. 10].

² «Визуальная риторика интересуется не только самим образом, но, прежде всего, организованностями языка, отношениями образа и предмета, когда последний становится средством убеждения, рамкой передачи сообщения, а также сознанием образа как социальной конвенцией, санкционирующей феномены видения, показывания или бытия обозреваемым. Убеждение в доминировании слова долгое время не позволяло увидеть, что образ существенно влияет на реальность, на наше мышление, вызывает к жизни эмоции, конструкции памяти, надындивидуального опыта» [4, s. 406–407].

в) семиозис обусловлен *комбинацией* изображенных элементов, реципрочно корреспондирующих между собой. Связь элементов носит характер аналогии, являясь основанием для трактовки этого аспекта как кода и применения к нему декодирующих стратегий;

г) *конституирование смысла* изображения осуществляется посредством *взаимодействия формы* рекламы и вызванного ею к жизни культурного *прототипа* – метасообщения-картины;

д) смысл визуального артефакта в целом соотнобразуется с его *функциональностью*, которая создает (по умолчанию) внешний для изображенного контекст.

Однако в некоторых случаях, считает Р. Барт, изображение *не является кодом*, поскольку реализуется не символически, а буквально. В результате изображаемое не нуждается в трансформации (декодировании). Будучи сообщением без кода, иконический знак обладает прямым действием и не требует никаких знаний кроме тех, что уже есть в опыте воспринимающего индивида. Интерпретация в этом случае избыточна. В то же время Р. Барт предупреждает нас о том, что разграничение символического и буквального чисто операционально, так как индивид, воспринимающий сложное изображение, «считывает» его синкретически [5, с. 303]. Выделение тех или иных аспектов, расставление определенных акцентов есть «вторичное прочтение» или аналитическое отношение с визуальным артефактом.

Возвращаясь к вопросу, является ли образ знаком, подлежащим декодированию подобно языковым структурам, предварительно можно ответить так: многозначность иконического сообщения такова, что, будучи воспринято на этапе «первопрочтения» синкретически, на стадии «вторичного прочтения» оно может быть взято в любом из обозначенных выше аспектов, который определяется педагогической задачей, решаемой участниками образовательного взаимодействия на конкретном занятии.

Концентрация внимания аудитории на содержании изображения может составить интригу вторичного прочтения, экспонируемого на занятии визуального объекта. В этом случае дискутируемым предметом становится «код», взаимодействие его составляющих, а также способы и признаки кодовой

(ре)презентации в анализируемой семиологической композиции. Если код формируется путем комбинирования изобразительных и словесных элементов, то правомерны вопросы, предложенные Р. Бартом: «Избыточно ли изображение по отношению к тексту, дублирует ли оно информацию, содержащуюся в тексте, или же, напротив, текст содержит дополнительную информацию, отсутствующую в изображении?» [5, с. 304].

Текст, включенный в изображение, может быть привнесен в учебную ситуацию как медиатор эпистемологического конфликта, позволяющий объективировать то, что мы знаем, то, как мы знаем, и то, как мы можем знать. В случае *актуализации* участниками занятия *лингвистического аспекта* текстуально-визуального композита могут быть задействованы средства языкового анализа. Соглашаясь с Р. Бартом, что текст, включенный в структуру изображения, управляет взглядом, стремится преодолеть его семантическую неопределенность (многозначность) [5, с. 305], педагог может *использовать визуальный артефакт для анализа* студентами *политики текста*, *поиска* ими *маргинальных и затененных текстом изобразительных смыслов*. Здесь изображение выступает «зеркалом» языка.

Вместе с тем надо осознавать, что обращение к речи (тексту) имеет ряд следствий, связанных с кодовой модификацией образа в ходе его вербализации. Статус кода предполагает определенное преимущество интерпретации перед непосредственным восприятием и неминуемую интеллектуализацию, обусловленную применением кодифицированных интерпретативных средств. Интеллектуализация неизменно превращает образ в объект дискурсивного мышления, конституируя соответствующую позицию интерпретатора.

Когда же учебная задача касается *анализа структуры действия изображения*, например, его участия в актуализации разного рода контекстов (культурного – феномен формальной аналогии, повседневного – жизненный опыт, функционального – предназначение анализируемого объекта), управляющих визуальной перцепцией, на педагогическую сцену выходят *рамочные условия конституирования образа, контекстуальные отношения и связи*. Изображенное здесь приобретает кодовое выражение, поскольку и актуализируе-

мые контексты, и действующие контекстуальные корреляции носят интеллигибельный характер и иначе как словом невыразимы. И, наконец, если образовательное взаимодействие нацелено на *объективизацию самого перцептивного процесса*, то предметом учебного анализа становится *эксплицированный процесс восприятия* участниками занятия *визуального артефакта и влияние коммуникативных условий занятия на его протекание и конечные эффекты*. Во всех описанных выше случаях кодовая перспектива не только сохраняется, но и *доминирует*.

Перейдем к рассмотрению образовательных перспектив, связанных с анализом того, что Р. Барт называет сообщением без кода. Для этого используем предложенный им ход, различающий «буквальное» (денотативное) иконическое сообщение и «символическое» (коннотативное). Функция денотативного сообщения, как нам представляется, заключается в передаче реципиенту убеждения, что действительность такова, каковой она представлена в изображении. Коннотативное же участие обусловлено «интерпретативной» функцией визуального высказывания, передачей ценностного отношения его адресату, не позволяющему ему выскользнуть «в зону сугубо индивидуальных значений» [5, с. 306].

Обсуждая вопрос о взаимодействии образа и слова, Р. Барт отмечает: говорить «о нашей цивилизации как о “цивилизации изображений” не вполне справедливо: наша цивилизация <...> является цивилизацией письма, ибо как письмо, так и устная речь представляют собой важнейшие составляющие любой структуры, имеющей целью передачу информации» [5, с. 305]. Несомненно, в цивилизационном измерении (а вводя его, преподаватель занимает метакультурную позицию) такого рода утверждение вполне правомерно. Но может ли эта перспектива быть базовым основанием для обучения, нацеленного на различение и установление отношений визуально и текстуально опосредованной эпистемологической компетентности обучающегося? Особенно в том случае, когда создаваемое в образовательных условиях визуальное отношение «стратегически ориентировано на то, чтобы с помощью метастратегий бросить вызов “предубеждениям” студентов, связанным с естественностью видения» [6, р. 45].

С нашей точки зрения, нет. Отделение текстуальных ситуаций от визуальных, редкое для жизненных отношений, вполне оправдано для искусственных образовательных обстоятельств. Обучение, преследующее цели медиаторной рекомпозиции, конструирует свой условный мир, моделируя значимые в педагогическом плане обстоятельства и «вынося за скобки» [7, с. 70] те значения и связи, что имеют место в действительности, или те, что имеют значение в общекультурном анализе. Это означает не обращение вспять эпистемологического движения, инициированного И. Кантом – «в направлении сужденческого, а не перцептуального взгляда» [8, с. 119], но поворот «по направлению к социальному контексту обоснования» [8, с. 156] функционирующего в образовательных ситуациях как визуально, так и текстуально опосредованного знания. В этой перспективе аргументы от теории или жизни, оправданные в других обстоятельствах, для обучения, связанного с интеракцией слова и образа, нерелевантны. Их учет в педагогических отношениях при иной целевой ориентации требует отдельного обоснования. Педагогическое обращение к приоритетности образа означает ограничение логоцентризма образовательных практик и активацию ресурса образного обобщения.

Учет «вклада» образа в эпистемологическую компетентность будущего педагога означает актуальность решения нескольких задач:

– *либерализации зрения*: умения строить свое высказывание и поведение с опорой на визуальные образы. В этом случае образ (изображение), а не слово (понятие) создает контекст высказывания. Для учебной практики это означает культивирование в ней ментального разрыва, торможения ассимиляции апперцепцией перцепции, поглощения образа восприятия образом-представлением, обусловленным словом; торможения речемыслительной активности, приостановки понимания и его выражения в коммуникации; приобретение опыта «ощупывания» предмета зрения взглядом, внимательного отношения к деталям и форме визуального объекта в целом. Речь идет о специфически организованном наблюдении, включающем самонаблюдение как важнейший конституирующий его момент. В процессе обучения

анализ конструкции позиции наблюдателя становится одной из приоритетных педагогических мишеней;

– *переориентации* образовательной коммуникации с имплицитных и эксплицитных задач достижения консенсуса позиций участников дискуссии *на культивирование* в интеракции *продуктивности различий*. Речь идет о столкновении несовпадающих трактовок воспринимаемого предмета, стилей высказывания о нем, регулирующих взаимодействие контекстов. Для этого необходима особая модель коммуникативной диспозиции, выражение которой мы находим у М. М. Бахтина: «в каждый данный момент, в каком бы положении и как бы близко ко мне ни находился этот другой, созерцаемый мною человек, я всегда буду видеть и знать нечто, чего сам он со своего места вне и против меня видеть не может: части тела, недоступные его собственному взору, – голова, лицо и его выражение, – мир за его спиной, целый ряд предметов и отношений, которые при том или ином взаимоотношении нашем доступны мне и не доступны ему. Когда мы глядим друг на друга, два разных мира отражаются в зрачках наших глаз» [9, с. 22]. Другой в этом случае оказывается неприсваиваемым в акте коммуникации, иным, качественно отличным от меня. Образовательная коммуникация при этом приобретает черты парадоксальности и паралогичности. Остранение Другого становится предпосылкой самоостранения, возможностью взгляда на самого себя не как на естественную позицию, разделяемую с другими участниками взаимодействия, а как на специфическую и релятивную дискурсивную конструкцию, позицию, связанную со специфическим положением в процессах образовательного семиозиса. Этот опыт во многом определен опытом самоостранения и потенциален для самоизменения. Из этого вытекает определенный парадокс: трансформация отношения к знанию не возможна без специфического дискурсивного конфликта, столкновения качественно разнородных дискурсов. Мы говорим о необходимости создания в обучении таких ситуаций, в которых взаимодействующие дискурсы (на базе слова и на базе образа) обнаруживали бы свои границы. Г. Жиру отмечает в связи с новой эпистемологической задачей образования важность создания таких педагогических

условий, в которых «учащийся становится субъектом перехода границы, способным понять иного в его собственных категориях, а также умеющим создавать пограничные порядки, в которых внутри существующих конфигураций власти и культурных ресурсов могут возникать новые идентичности» [10, р. 51];

– *трансформации педагогической позиции и роли преподавателя* в учебных интеракциях в ходе изменения образовательного семиозиса, перемещения образа на центральное место в «метаболизме» его значений. Эта позиция соотнобразуется с положением посредника, находящегося между отношениями высказываний, взаимодействия знаков и образов, коммуникативных процессов и связей. Они составляют основной предмет педагогической активности, вынося за скобки взаимодействия субъективные перемены участников обучения.

Ключевое в этой позиционной трансформации – изменение целевых приоритетов преподавателя с обеспечения присвоения содержания культуры к организации анализа студентом своего опыта отношений с культурой. «Предмет педагогической деятельности реализуется как “символический логос образования”, педагогика дискурса, педагогика языка и письма. Эта область образовательного сознания – пространство, в котором появляются, изменяются, разрабатываются и используются различные символические “образы”, “представления”, “портреты”, созданные сообществом по поводу образовательной системы и ее окружения. <...> Образовательное сознание сообщества – та часть информационного метаболизма образования, который заключает в себе символическое поведение (язык и письмо) в качестве носителя знания» [11, с. 214].

Эпистемологическая коллизия между визуально и текстуально опосредованным знанием суть не «новая истина» образования. Речь идет об условиях и возможностях образовательных изменений, соотнобразующихся с дифференциацией и диверсификацией миров человеческого присутствия. Этой цели служит различение миров видимого и мыслимого; данное разграничение имеет педагогический, а не онтологический смысл.

Описанный граничный и трансграничный эпистемологический опыт становится крайне необходимым в условиях интенсифици-

рующей межкультурной коммуникации, проблематизирующей жесткие культурные формы и обнаруживающей их дискурсивность, историко-культурную и политическую условность, что оказывается для образования определенным проблематизирующим обстоятельством. Его омасшбление и неизбежная в связи с ним бюрократизация создают мощную гомогенизирующую тенденцию, ориентирующую педагогическую практику скорее на стандарт, чем на индивидуальную выразительность, на контроль,

чем на расширение пространства свободного творчества и непредзаданного развития.

В этой связи поиски, связанные с педагогическим обеспечением опыта культурного многообразия, становятся своего рода альтернативой существующей массовой практике образования, создающей пространство возможностей выбора культурного и образовательного развития. В этом и заключается основной инновационный смысл представленного выше текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Mazepa-Domagala, B.* Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery / *B. Mazepa-Domagala, T. Wilk // Chowanna.* – 2015. – Т. 2 (45). – С. 89–104.
2. *Митчелл, У. Дж.* Иконология. Образ. Текст. Идеология / *У. Дж. Митчелл.* – М. ; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2017. – 240 с.
3. *Кампка, А.* Retoryka wizualna. Perspektywy i pytania / *A. Kampka // Forum Artis Rhetoricae.* – 2011. – № 1. – С. 7–23.
4. *Sarna, P.* Odkrywanie obrazu (w dobie audiowizualności) / *P. Sarna // Postscriptum polonistyczne.* – 2014. – № 2 (14). – С. 405–409.
5. *Барт, Р.* Риторика образа / *Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт.* – М. : Прогресс, 1994. – С. 297–318.
6. *Illeris, H.* Visual Phenomena and Visual Events: some reflections around the curriculum of visual culture pedagogy / *H. Illeris, K. Arvedsen // Synnyt/Origins. Finnish Studies in Art.* – 2011. – P. 44–63.
7. *Гуссерль, Э.* Амстердамские доклады. Феноменологическая психология / *Э. Гуссерль // Логос.* – 1992. – № 3. – С. 62–80.
8. *Рорти, Р.* Философия и зеркало природы / *Р. Рорти.* – Новосибирск : Изд-во Новосибир. ун-та, 1997. – 320 с.
9. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / *М. М. Бахтин.* – М. : Искусство, 1979. – 445 с.
10. *Giroux, H. A.* Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism / *H. A. Giroux // Social Text.* – 1991. № 28. – P. 69–79.
11. *Schulz, P.* Wykłady z pedagogiki ogólnej : w 3 t. Logos edukacji / *P. Schulz.* – Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2009. – Т. III. – 225 s.

REFERENCES

1. *Mazepa-Domagala, B.* Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery / *B. Mazepa-Domagala, T. Wilk // Chowanna.* – 2015. – Т. 2 (45). – С. 89–104.
2. *Mitchell, U. Dzh.* Ikonologija. Obraz. Tekst. Ideologija / *U. Dzh. Mitchell.* – М. ; Ekaterinburg : Kabinetnyj uchenyj, 2017. – 240 s.
3. *Kampka, A.* Retoryka wizualna. Perspektywy i pytania / *A. Kampka // Forum Artis Rhetoricae.* – 2011. – № 1. – С. 7–23.
4. *Sarna, P.* Odkrywanie obrazu (w dobie audiowizualności) / *P. Sarna // Postscriptum polonistyczne.* – 2014. – № 2 (14). – С. 405–409.
5. *Bart, R.* Ritorika obraza / *R. Bart // Bart, R. Izbrannye raboty: Semiotika. Pojetika.* – М. : Progress, 1994. – С. 297–318.
6. *Illeris, H.* Visual Phenomena and Visual Events: some reflections around the curriculum of visual culture pedagogy / *H. Illeris, K. Arvedsen // Synnyt/Origins. Finnish Studies in Art.* – 2011. – P. 44–63.
7. *Gusserl, Je.* Amsterdamskie doklady. Fenomenologicheskaja psihologija / *Je. Gusserl' // Logos.* – 1992. – №3. – С. 62–80.
8. *Rorti, R.* Filosofija i zerkalo prirody / *R. Rorti.* – Novosibirsk : Izd-vo Novosibir. un-ta, 1997. – 320 s.
9. *Bahtin, M. M.* Jestetika slovesnogo tvorchestva / *M. M. Bahtin.* – М. : Iskusstvo, 1979. – 445 s.
10. *Giroux, H. A.* Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism / *H. A. Giroux // Social Text.* – 1991. № 28. – R. 69–79.
11. *Schulz, P.* Wykłady z pedagogiki ogólnej : w 3 t. Logos edukacji / *P. Schulz.* – Torun : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2009. – Т. III. – 225 s.