

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет

ДИСКУРС УНИВЕРСИТЕТА – 2015
ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ

Материалы

IV Международной научно-практической
интернет-конференции
22–23 октября 2015 года

Минск
2015

УДК 378(06)
А 437

Рекомендовано

Научно-методическим советом Центра проблем развития образования
Главного управления учебной и научно-методической работы БГУ
(протокол № 7 от 30 ноября 2015 года)

Редакционная коллегия:

А. А. Полонников – председатель; Д. Ю. Король – отв. редактор;
О. Н. Калачикова; Ж. В. Волкова; Н. Д. Корчалова; И. Е. Осипчик

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, Л.А. Пергаменщик
кандидат педагогических наук В.Ф. Карпиевич

Дискурс университета – 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий : материалы IV Международной научно-практической интернет-конференции, Минск, 22–23 октября 2015 г. / БГУ ; редкол.: Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – 167 с.

В материалах Международной научно-практической интернет-конференции обсуждаются вопросы генеза, экспертизы, изучения и научно-методической поддержки образовательных инноваций. Контекст этих изменений связан с визуализацией современной культуры, возникновением новых гуманитарных феноменов и проблем в пространстве современного образования.

Содержание материалов предназначено для использования исследователями высшего образования, преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами вузов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ».....	5
Полонников А. А.	
РАЗДЕЛ 1 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ДИСКУРСИВНОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ.....	13
ВИЗУАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	13
Полонников А. А.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА.....	32
В ФИЛОСОФИИ: РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	32
Петрова Г. И.	
МИКРОТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	37
Полонников А. А., Король Д. Ю., Калачикова О. Н., Волкова Ж. В., Солоненко А. В.	
УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: АНАЛИЗ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	61
Третьякова Т. Е.	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО КУЛЬТИВИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ КУЛЬТУРЫ И ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ	74
Нечитайло И. С.	
ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ГрГУ)	86
Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д.	
РАЗДЕЛ 2 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ.....	101
СВЯЗЬ БАЛЛОВ, НАБРАННЫХ АБИТУРИЕНТАМИ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, И ИХ УСПЕВАЕМОСТИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ.....	101
Абламейко С. В., Хухлындина Л. М., Самохвал В. В., Шибут А. С., Барченко А. В.	
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ «МЕСТ ЛИЧНОГО ПРИСУТСТВИЯ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	112
Сорокова Л. А.	
ЯЗЫК НАПИСАНИЯ И ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	127
Колышко А. М.	
ИСТОРИЯ ОДНОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ, или Про то, как магистранты сами для себя психологическое образование разрабатывали	134
Краснова Т. И.	

**ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ
УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ИСТОРИИ..... 158**

Зыкова С. Н.

**СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ 163**

Кочергин В. Я.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ 1

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ДИСКУРСИВНОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ

ВИЗУАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Полонников А. А.

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Аннотация: в работе анализируются педагогические условия реализации визуального отношения в учебном взаимодействии; подчеркивается особая роль педагогической речи, устанавливающей имплицитные и эксплицитные правила коммуникации, утверждающей образцы понимания, суждения и действия, предмет исследования, выполненного методом case study, акцентирует прагматику педагогического дискурса; результаты анализа оформляются как набор эвристик и гипотез актуальных образовательных исследований в ситуации «иконического поворота» современной культуры.

VISUAL ATTITUDE AS A PEDAGOGICAL ISSUE

Polonnikov A.

Belarusian State University, Minsk, Belarus

Abstract: The article analyzes the pedagogical conditions of visual attitude implemented in educational interaction. The crucial part of pedagogical speech is emphasized as it establishes the implicit and explicit rules of communication which set up the patterns of understanding, statement, and action. The research conducted with the case-study methods focuses on pedagogical discourse pragmatics. The research results in a series of heuristics and hypotheses for the relevant educational researches in the situation of the 'iconic turn' in the contemporary culture.

Введение

В гуманитарных исследованиях давно идет дискуссия о необходимых и достаточных объемах данных, которые научное сообщество признает достаточным для обоснования выводов. Отсутствие конвенции на этот счет проявляется в разного рода науковедческих систематиках (науки о

природе и о культуре, номотетические и идиографические стратегии, методологии «Sciences» и «Humanities and Arts» и пр.). К современным предложениям на почве научных различий и спецификаций можно отнести инициативу американского социолога Адель Кларк, маркировавшей научную границу с помощью мировоззренческих особенностей модернизма и постмодернизма: «Если модернизм подчеркивал универсальность, обобщенность, простоту, устойчивость, стабильность, целостность, рациональность, регулярность, гомогенность и пропозициональность, то постмодернизм сместился в своих пристрастиях к позиционности, сложности, противоречивости, неустойчивости, нерегулярности, открытости, неоднородности, ситуативности и фрагментарности» [1, 24]. Кларк очень точно использует в своем определении слова. Она не говорит, что постмодернизм отказался от установки на целостность, в ее логике постмодернистский подход «сместился в своих пристрастиях...». И это смещение, с нашей точки зрения, заключается в «игре воображения», позволяющей приписывать статус целого самым разным частным реалиям: методу, предмету, цели, ситуации, нарративному единству научного текста и пр., пр., пр. Выбор той или иной формы целого определяет научные возможности и следствия, выступает основанием обоснования, а значит, и условием суждения о достаточности объема данных.

В настоящем изложении мы попытаемся, следуя логике А. Кларк, апеллировать к небольшому фрагменту стенограммы отчета преподавателя, построившего свое занятие как обсуждение студентами визуального артефакта — фрагмента художественного фильма «Учитель на замену» (англ. Detachment — «Отчуждённость»), вышедшего на экран в 2011 году в постановке Т. Кэя (Т. Кэе). В дискуссии участвовали студенты одной из групп 4 курса химического факультета БГУ. Демонстрируемый им фрагмент состоял из нескольких эпизодов: экспозиции школы, экспозиции разговора преподавателей у портрета покойного коллеги, экспозиции встроенного в структуру фильма мультфильма и экспозиции урока, на котором школьники смотрят документальный фильм о Гитлере. Стенограмму всего обсуждения мы пока оставляем в стороне, придав статус целого небольшой части отчета преподавателя. В этом контексте настоящая статья представляет собой нечто вроде «фрагментарного эксперимента». В ходе его будет сделана попытка «увидеть в каплях воды море... Но именно эти капли воды открывают горизонты моря: позволяют представить, как зарождается и происходит становление нового качества..., как из прецедентов появляются новые стратегические приоритеты» [17, 10].

О чем говорит и что умалчивает стенограмма?

Анализируемый ниже текст — начальный фрагмент преподавательского отчета:

... в работе со студентами ставилось несколько задач... первая... это экспертиза самого фрагмента... то есть насколько он способен вызывать те или иные эффекты... насколько он генеративен и так далее или по-другому какого рода работа может быть произведена с такого рода объектом... вторая... это понятно актуализация каких-то действий студентов в отношении демонстрируемого им объекта... попытка поддержать эти действия... особенно те... ну скажем так... могут сделать ситуацию более разнообразной... еще один момент... который... была попытка отследить... это насколько студенты берут те или иные средства... насколько они готовы их поддерживать и так далее... так... что еще?... ну ладно... я показала этот фрагмент студентам и мы после этого начали обсуждать... первые реакции у них такие были... они пытались назвать этот объект... но в дальнейшем... скажем так... их обсуждение становилось более раздробленным внутри... они начинали обсуждать и форму и содержание этого сообщения как им казалось... и форму... в которой это сообщение было сделано... и обсуждали тему конструктивности этого объекта...⁴

В данном высказывании особое внимание уделяется учебному заданию. Его формулированию отведено более 2/3 анализируемого текста. Задание представлено в виде двуединой структуры, в которой выделяются:

1. Дисциплинарный контекст (студенты в ходе анализа материала *должны продемонстрировать... некоторые социально-психологические явления*).

2. Контекст теоретического моделирования (*экспертиза самого фрагмента... какого рода работа может быть произведена с такого рода объектом...*).

Одновременно преподаватель формулирует и исследовательскую задачу: *отследить... это насколько студенты берут те или иные средства... насколько они готовы их поддерживать и так далее...* Ее постановка указывает на изначальное присутствие в дискурсе педагога исследовательского отношения.

⁴ Фрагмент отчета преподавателя, проводившего занятие (Стенограмма теоретико-методологического семинара ЦПРО «Восприятие, понимание, интерпретация и критика визуальных артефактов в образовании от 03.12.2013 г.)

Отмеченные нами контексты могут быть трактованы как «контексты рационализации»⁵, поскольку в первом случае студентам предстояло концептуализировать эмпирические данные (эпизоды фильма), подведя их под теоретические понятия социальной психологии, во втором — им было необходимо идеализировать (выделить существенное) материал видеосообщения и поместить его в воображаемые условия. Исследовательский контекст носил имплицитный характер, поскольку касался организации когнитивного аппарата самого преподавателя, намеренного наблюдать инструментальные предпочтения студентов. Исследовательская установка неявным образом должна была способствовать тому, что к совокупности действий и движений студентов педагог будет относиться селективно, выделяя и поддерживая те из них, которые относимы к плану используемых студентами средств.

В результате такого рода контекстуализации задание, предлагаемое студентам, в качестве приоритетного определяло план мыслительной деятельности, состоящей из аналитико-синтетических и моделирующих процедур. Именно они были призваны определить когнитивный статус вовлеченного в процесс мышления перцептивного объекта. Это значит, что аудиовизуальный объект (эпизоды фильма) должен был претерпеть некоторую трансформацию, выступив в ходе учебного обсуждения в качестве абстрагированной сущности. Контекст рационализации рассмотренного типа свидетельствует о логоцентрической (вербоцентрической) концепции⁶ учебного задания в целом. Контекст рационализации следует понимать как набор установок или правил поведения, конституирующих образовательную коммуникацию. То есть «расширение эмпирического знания» в нашем анализе рассматривается как ситуативное действие, подчиненное не абстрактно-теоретическим задачам, а диктуемое прагматикой конкретного образовательного взаимодействия.

Наше дальнейшее рассуждение должно учитывать одно важное обстоятельство: предмет анализа в данном случае соотносится не с самим занятием как таковым, а с рассказом о нем преподавателя. Другими словами, в нарративе педагога учебный семинар предстает как упорядоченное событие, подчиненное не столько его внутренней логике, сколько нарративной концепции повествователя. Активность нарратива такова, что он

⁵ Под рационализацией мы, вслед за М. Вебером и Ю. Хабермасом, понимаем «любое расширение эмпирического знания, способность к прогнозированию, инструментальное и организационное управление эмпирическими процессами» [20, 45].

⁶ Концепцию мы трактуем здесь не с точки зрения ее содержания, а в прагматической перспективе, как некоторое единство установок и предписаний к действию (А. П.).

перестает быть прямым репрезентантом описываемой ситуации, а выступает как ее создатель, обладающий собственным содержанием [7, 33]. То есть он информативен прежде всего в отношении педагогического дискурса, его дескриптивного и прескриптивного устройства. Принятие нарративного допущения ведет к тому, что в фокусе внимания исследователя оказываются, например, нарративные фракции, ответственные за визуальную спецификацию (деспецификацию) материала восприятия, их зоны «турбулентности», модифицирующие регулятивные акты. Аналитической реальностью оказывается не то, что находится за пределами педагогического дискурса, а он сам. Информативно значимыми становятся, в данном случае, его логоцентрическая ориентация нарратива преподавателя, наличие/отсутствие в структуре повествования «слепых и видимых зон»⁷, образцы действия, которые педагог в своем рассказе демонстрирует. В этой перспективе особенно важен следующий фрагмент рассказа:

...я показала этот фрагмент студентам и мы после этого начали обсуждать... первые реакции у них такие были... они пытались назвать этот объект... но в дальнейшем... скажем так... их обсуждение становилось более раздробленным внутри... они начинали обсуждать и форму и содержание этого сообщения как им казалось... и форму... в которой это сообщение было сделано... и обсуждали тему конструктивности этого объекта.

Отметим здесь два момента. Первый касается «зоны слепоты». Можно заметить, что в рассказе преподавателя ничего не сказано о том, как студенты вели себя во время просмотра отрывка из фильма, нет указаний на особенности их номинативного языка. Этап просмотра отрывка из кинофильма — вне зоны педагогического отношения. В качестве первой студенческой реакции преподаватель выделяет «попытки назвать этот объект», то есть речевые, а не перцептивные действия. По всей видимости, визуальное отношение в анализируемом педагогическом дискурсе не аспектировано, что не может не сказаться и на обстоятельствах реального взаимодействия со студентами. Второй момент связан с той поведенческой программой, которая дискурсивно санкционируется преподавателем в отношении объекта демонстрации. В описании мы находим несколько дескриптивных характеристик студенческих действий: «называют», «обсуждают», «экспертируют», «анализируют» (*пытаются обсуждать и форму, и*

⁷ Термины Д. Ю. Короля.

содержание этого сообщения). Сделанные докладчиком акценты свидетельствуют о том, что в центр его повествования помещены речевые действия учащихся, преобразующие предмет зрительного восприятия в предмет устного сообщения. Или, другими словами, зрительное существование объекта длится ровно столько, сколько присутствует на экране изображение. Можно предположить, что рассмотренный фрагмент рассказа преподавателя реализует неспецифическое отношение с аудиовизуальным артефактом, связанное дискурсивным доминированием устно-речевых форм.

Разумеется, что все сказанное нами относится не ко всему педагогическому описанию, а только его небольшому эпизоду — началу практикума. Тем не менее, на основании сделанных нами наблюдений, можно сформулировать несколько гипотез:

1) визуальное отношение предполагает выделение зрительных действий в качестве самостоятельного топологически определенного акта и этапа в структуре занятия;

2) визуальное отношение связано со специфическим использованием языка, (например, его визуализацией или использованием в описательной функции), в котором отражается особенность связей воспринимающего визуальный артефакт индивида и визуального артефакта;

3) визуальное отношение по своему происхождению является не столько когнитивным, сколько социально-коммуникативным феноменом.

Для культурного релятивиста тезис о том, что человеческое зрение является продуктом исторически определенных культурных практик, — аксиоматично. Это значит, что проблема видения всегда выступает как вопрос опосредования зрения. «Отец» иконического поворота в культуре У. Митчелл, оппонировав идее непосредственности зрительного восприятия, пишет, что «обращение к модели “ума-как-зеркала” только откладывает решение проблемы. Если “ум” на самом деле делает зеркальную работу, то неясно, почему идеология способна совершать психические искажения изображений. “Незапятнанное зеркало”, работающее по модели прямого отражения, может применяться только к описанию ума человека в его естественном состоянии, находящегося за пределами “исторического процесса”, который, как и физическая жизнь, создает систематические искажения в нашем понимании» [2, 173]. В релятивистской гуманитарной перспективе вопрос «видения» заключается лишь в той или иной артикуляции особенностей современного этапа визуального вызова и верификации тех ответов, которые сообщество отсылает вызывающей инстанции. Так, например, психологи, изучавшие восприятие глубины неграмотными крестья-

янами Либерии, обнаружили у значительной части испытуемых серьезные затруднения при распознавании ими фотографий. Туземцы не могли должным образом сориентировать изображение (определить, где его верх и низ), не узнавали запечатленных на снимках предметов. Исследователи связывают обнаруженное ими явление с культурно-историческим опытом африканских аборигенов, незнакомых с изображаемой на плоскости перспективой. М. Коул, автор приведенной выше иллюстрации, по этому поводу замечает: «Перспектива как средство изображения расстояния стала на Западе полноправным приемом лишь в работах Леонардо да Винчи. Даже сейчас перспектива распространена далеко не во всем мире, и некоторые современные западные художники сознательно нарушают условности с целью достижения определенного художественного эффекта» [16, 85–86]. Задача обучения африканских рабочих с помощью средств наглядности (использующих принцип перспективы) выразилась (со стороны ученых и заказчиков исследования) в разработке специальных учебных программ. Обучение по этим программам позволяла будущим строителям осваивать новые формы восприятия, а также соотносить изображения с окружаемыми в этой местности объектами. Так, языком психологической науки был сформулирован визуальный вызов и ответ локальному культурному пространству на африканском континенте.

С нашей точки зрения, ответы сообществ и должны быть локальными, причем, прежде всего потому, что любые глобальные влияния всегда преломляются сквозь кристаллы региональных и национальных своеобразий, обусловленных доминирующими в этих ареалах культурными практиками, которые, так или иначе, реагируют на вызовы, игнорируя или втягивая их в свои контексты. Уже сама форма артикуляции вызова выступает всегда как топологическая процедура, явным или скрытым образом указывающая на территориальные притязания ее автора. Применительно к современной редакции визуального вызова, обусловленного «взрывом коммуникаций» и возникновением гиперреальности, характер ответа обнаруживает свою связь с местом (или его отсутствием), где осуществляется его рецепция. В частности, когда мы встречаемся в трудах некоторых белорусских исследователей визуальной культуры с тезисом о том, что одной из ее важнейших проблем является «объективирующая власть кинокамеры» [18, 35], то вполне правомерным в локализирующей установке оказывается вопрос — «Где?». В каких жизненных ситуациях эта власть кинокамеры проявляется как «важнейшая проблема»? В чем состоит эта власть? Почему именно она объявляется проблемой, какова эта проблема и что определяет ее перво-

очередность? Какое отношение к «объективирующей власти кинокамеры» имеет, например, человек, который не смотрит телевизор и не пользуется Интернетом? И не является ли «объективирующая власть кинокамеры» ре-квизитом словаря массмедиального анализа, который посредством этой словоформы создает себе «рабочее место»: и образ угрозы, и образ беззащитного перед ней человека? «Объективирующая власть кинокамеры», взятая в трансгрессивном залоге, может оказаться самолегитимацией визуального аналитика, обеспечивающей его дискурсивное господство в неограниченном социокультурном пространстве (власть кинокамеры в этом нарративе вездесуща). Спасение от визуального насилия, обещанное им, обеспечивает ему не только форум, но и кворум на виртуальном референдуме, определяющем важнейшие гуманитарные проблемы современности.

И если в случае «сообщества визуального насилия» формулировка вызова носит тотальный характер, то мы пытаемся локализовать наше суждение, вести разговор о *ситуативации*⁸ визуальных отношений, и в итоге — о более точной настройке оптического педагогического аппарата, без чего определение образовательных задач в области визуализации, в конечном итоге, проблематично. Ситуативация представляет собой акт практического самоопределения, в ходе которого мыслимая конфигурация обстоятельств вписывается в конкретные пространственно-временные координаты [19, 99]. При этом дескрипция ситуации принимает форму прескрипции. Вторым именем ситуативации может служить словоформа «укоренение действия». С этой точки зрения тотализация проблемы может быть рассмотрена как практика отказа от такого укоренения.

Попытаемся совершить акт ситуативации визуальных отношений, обратившись еще раз к дискурсу преподавателя, который мы представили в первой части нашего анализа. Можно ли на его основании определенно ответить на следующие вопросы: видели ли участники практикума предложенный им фрагмент художественного фильма? Если да, то как это видение функционировало? Стенограмма отчета педагога отмечает два обстоятельства: минимальность временной дистанции между моментами про-

⁸ Термин «ситуативация» заимствован нами в теории языка, где он применялся для различения двух типов коммуникативных условий, в которых всякий раз иначе функционируют высказывания. Первый тип этих условий именуется «текстоидным», связанным с деконтекстуализированным высказыванием. Второй — «текстуальным», содержательность которого обусловлена «интенцией говорящего в конкретной коммуникативной ситуации и раскрывается в свете **комплектации** интонационным контуром, образом говорящего и его аудитории, определенным коммуникативным контекстом (невербальным, тематическим, жанровым, интеракциональным) и intersубъективным смыслом» [10, 6]. То есть ситуативация означает превращение высказывания в текст, путем «устранения дефицита адресантности и адресатности, и восполнения коммуникативно значимых контуров ситуации общения» [10, 50].

смотра изображения и его обсуждением, а также относительно высокую номинативную активность студентов. Первое свидетельствует о фундаментальной связанности процессов восприятия и интерпретации, существенном участии слов в координации зрения, второе — о попытках использования речевой активности для объективации изображения, в которой номинация представляет собой двойное парадоксальное действие: и способ присвоения артефакта, и его отталкивание. Именованное — всегда и самоименование. Р. Барт заметил по близкому поводу, что «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен» [9, 486]. Это значит, что акт именования обеспечивает связь именующего и именуемого им объекта. Но одновременно это и определенное дистанцирование, поскольку именованный объект получает отличное от меня имя. Возникает своего рода тождество-различие. О том, насколько отталкивание оказалось удачным, судить на основании анализируемого фрагмента довольно сложно. Однако понятно, что сам его факт может рассматриваться как некая возможность педагогического участия, нацеленного на либерализацию зрительного восприятия.

О чем здесь идет речь?

Прежде всего, о торможении естественной для любого индивида тенденции к присвоению перцептивного материала. Автоматизм личного опыта, связанный с категоризацией материала восприятия, должен перестать доминировать, освободив место репрезентантам фотографической реальности. Как замечает по близкому поводу И. Калинин — исследователь отношений с визуальным артефактом, «необходимо научиться смотреть даже на сделанные собственной рукой фотографии, как на чужие» [14], включить в перцептивную процедуру механизм *визуального остранения*. Учитывая противоречивый характер номинативной активности, первостепенное значение приобретают нюансы речевых приемов: как и в какой функции они используются, а также каковы действующие лингвистические конвенции, которые «здесь и сейчас» формируют режим высказываний.

Феномен остранения, утвердившийся, прежде всего, в теории поэтики, В.Б. Шкловский — автор этого термина — трактовал функционально⁹. Возражая А.А. Потебне, связывавшем поэтическую специфику с образным мышлением, Шкловский настаивал на том, что поэтическое связано не с

⁹ Интерпретация позиции В.Б. Шкловского осуществлена с привлечением материалов его статьи «Искусство как прием» (А. П.).

обращением к образу как таковому, а в том, *как* этот образ используется. Так, например, он может выступать в форме средства практического мышления (обобщения) или в виде приема усиления впечатления (амплификатора). В первом случае образ как отвлечение (абстрагирование) не имеет ничего общего с искусством, во втором — выполняет поэтическую функцию.

Развивая далее мысль об использовании языка, В.Б. Шкловский различает поэтическое и инструментальное¹⁰ (практическое) его применение. Инструментальное употребление языка подчинено принципу экономии сил (отсюда и акцент на обобщении), ему свойственен автоматизм, сокращенность, обрывистость. Понимание в этом случае «алгебраично», вещи узнаются по первым буквам. Поэтическое же применение языка, напротив — избыточно, демонстративно, рельефно. Или, как говорит сам Шкловский: «Поэтический язык должен иметь характер чужеземного, удивительного, трудного, ...искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве не важно» [21]. Задача языка искусства (и приема остранения) противоположна его инструментальному использованию. Она призвана ориентироваться не на узнавание вещи, а на ее видение. Отсюда и важнейшее свойство поэтической речи — способность к торможению восприятия или, используя термин Ж. Деррида, его подвешиванию.

С этой точки зрения визуальное остранение оказывается связанным, с одной стороны, с блокировкой перцептивного автоматизма, обеспечивающего присвоение вещи, а с другой, с приостановкой речевой активности, в том числе и во внутренней речи, чтобы сделать процесс *рассматривания* визуального артефакта максимально длительным и разделенным с процессом его интерпретации. На какое-то время субъекту восприятия следует потерять голос, «онеметь», погрузить перцептивный объект в разреженное детализацией семиотико-символическое пространство изображения.

Однако наше зрение, как, впрочем, и все другие психические функции, социально и коммуникативно обусловлено. Или, говоря другими словами, наше зрение всегда уже категоризовано, и мы видим чаще всего только то, что гарантировано нам нашими перцептивными матрицами. Любой «воспринимаемый единичный объект представляет класс, неизбежно выводит свойство обобщенности за пределы внутренних связей элементов данного перцепта в его непосредственном отношении к объекту и вво-

¹⁰ Шкловский употребляет, как нам представляется, не совсем удачный термин «прозаическое», поскольку «прозаический» жанр не противоречит художественности (А. П.).

дит в сферу внешних, межобразных связей или связей актуального восприятия с прошлым опытом» [11, 81]. В результате действия указанного обстоятельства зрительное остранение предполагает создание ситуации как бы первовидения, а значит своего рода слепоты, когда, рассматривая объект, мы одновременно и учимся видеть.

В этом случае утратившее опытную опору зрение приобретает свойства действия в ситуации неопределенности, оно становится поисковым, ощупывающим, тем, которое осуществляется «методом тыка». Ж. Деррида сравнивал такую форму поведения с движениями слепца: «Они всегда выносят вперед руки, это их жест, вибрирующий в пустоте, между просьбой, вопрошанием, молитвой и мольбой. Как и все слепцы, они должны опережать самих себя, то есть, забегать вперед, бросаться в пространство как бы на свой страх и риск. Они хватают пространство своими жадными руками, они изображены одновременно осторожными и смелыми, они высчитывают, рассчитывают невидимое» [13]. И хотя Деррида использует троп «слепец» для прояснения позиции художника, создающего новое видение (в этом смысле — первовидение), нам представляется, что метафора «ослепление» может быть использована и для описания механизма зрительного остранения. «Ослепнуть» означает заблокировать культурную зрительную привычку и сговор (коммуникативную привычку).

В современной литературе, посвященной визуальному образованию, мы находим примеры практических решений проблемы визуального остранения. В своем учебном курсе «Иконология» У. Митчелл делает это так: «Я прошу студентов выразить свои представления в словах, как будто они этнографы, и делают доклад для некоторого сообщества, которое не имеет понятия о том, что такое визуальная культура. Они не могут сослаться на то, что их слушатели хорошо осведомлены о таких повседневных понятиях как цвет, линия, визуальный контакт, косметика, одежда, выражение лица, зеркало, стекло, вуайеризм, не говоря уже о фотографии, живописи, скульптуре и других так называемых “визуальных средствах”. Визуальная культура, таким образом, представляется как нечто неизвестное, экзотическое и нуждается в пояснении» [3, 165–166]. В другом случае он просит студентов вообразить, будто бы у них искусственные глаза, которыми они не умеют пользоваться. Эти приемы, считает Митчелл, – «преимущественная стратегия в практике визуального представления изображений и объектов» [там же].

В опыте Митчелла содержится и подсказка относительно того, как может быть использован язык при контакте с материалом изображения. Он

говорит об описательном, а не интерпретирующем статусе используемых визионером лингвистических средств. При этом описание не может опираться на известные в культуре значения, а предполагает «изобретение» языка. Креация студентами визуальных дескрипций становится аналогом поэтического действия, создающего (воссоздающего) в ходе своей реализации не только конкретное изображение, но и визуальный мир в целом.

Таким образом, проблема современного видения может быть обозначена в терминах «сбрасывания» сложившейся культуры зрения, ее проблематизации. На уровне действий субъекта это выражается в необходимости освоения двух управляющих зрительным процессом механизмов. Первый из них связан с торможением спонтанной артикуляции (вербальной культуры), второй — с контролем визуальной апперцепции. Их формирование и согласованное использование, включенное в процесс восприятия артефактов, может быть положено в основание педагогического проекта визуального образования.

Однако на «уровне субъекта» мы имеем лишь результирующую коммуникативного процесса, с которым связано производство визуализированной социальной реальности. Субъект является одновременно и продуцентом, и продуктом действующих в группе отношений. Это значит, что вопрос об утверждении практики измененного зрения находится в относительно жесткой зависимости от формы и режима функционирующей в микросообществе коммуникации.

Является ли академический дискурс группы помехой в формировании визуального отношения?

Американскому культуросоциологу Д. Александеру принадлежит следующая мысль: «Если мир как таковой основан на коллективных интерпретациях, то его изменение всегда в значительной степени подразумевает изменение и этих интерпретаций. Кроме того, в переосмыслении нуждается и сама интеллектуальная интерпретация» [6, 505]. При всей самоочевидности этой мысли для тех, кто разделяет социально-конструкционистские убеждения, ее реализация в условиях «визуального поворота» не самоочевидна.

На основании сделанного нами анализа заметим, что групповая интеракция, представленная в педагогическом нарративе, соотносится с определенной конвенцией, реализуемой академической группой, как говорят

программисты, по умолчанию. Она функционирует на уровне формообразования высказываний, принимая в само собой разумеющемся статусе такие, например, характеристики как институциональность условий занятия, легитимность педагогической власти, единство используемого участниками языка, равенство студенческих позиций по отношению к изображению, общезначимость (внеиндивидуальность) решаемых ими учебных задач. Все это (и многое другое) не является безразличным ситуационным обстоятельством, а выступает в конституирующей коммуникацию функции, как условие ее пространственно-временной организации, фактор стабильности и предсказуемости, а главное, контролируемости процесса производства высказываний. С этой точки зрения академическая группа, воспроизводящая имплицитные условия коммуникации, является инстанцией социальной власти и контроля, в том числе и по отношению к управляющему ею педагогу.

Имплицитным правилом, регулирующим групповой интерактивный процесс, выступает соглашение: «педагог спрашивает — студенты отвечают» или «вопрос-ответная ситуация». Внешне она напоминает ситуацию повседневного взаимодействия, регулируемое речевой конвенцией¹¹. Однако, в отличие от повседневного разговора, в котором коммуниканты могут относительно свободно обмениваться позициями, произвольно создавать или обрывать развиваемую в беседе тему и т. д., образовательная коммуникация, как правило, вертикальна и для студента обязывающа. Это тот вызов, уклониться от которого едва ли возможно. Более того, именно вопрос-ответная ситуация выступает действующим условием как образовательного воспроизводства, так и существования студенческой идентичности, черпающей в ней энергетику самоорганизации. Инстанция производства вопросов чаще всего реализуется в непроблематичном качестве и даже в тех случаях (как, например, в проблемном обучении), где педагог моделирует условия неопределенности; учащийся подозревает, что преподаватель знает, как обстоят дела «на самом деле», но хитрит. Действие иерархических имплицитных установок не может не порождать соответствующих взаимных ожиданий участников взаимодействия. Так, например, оценивающее визуальное высказывание будет ориентироваться ес-

¹¹ Связывание собеседников в повседневном разговоре происходит, в том числе, «посредством дополняющих и смежных пар высказываний, состоящих из конвенционально нераздельных частей. Примерами таких пар являются: вопрос – ответ, просьба – исполнение или отказ, приветствие – приветствие, приглашение – согласие или отказ, прощание – прощание, распоряжение – выполнение или отказ, обвинение – отрицание, комплемент – возражение и т. п. [4, 47–48].

ли не на солидарность с характером оценивания, то, по крайней мере, на признание оценивающих действий правомерными.

Особая роль в конституировании вопросно-ответной ситуации принадлежит учебному заданию. В приведенном в первой части изложения примере задание формулировалось как вопрос о том, «...что же за явления мы имели на экране...». Можно предположить, что получив такое задание, студенты будут (не согласуясь, согласовано) трактовать его в духе задачи на содержательное обобщение. Дело в том, что представленный к обозрению материал — динамичен и многомерен. Более или менее однозначно определить предмет перцепции можно, обнаружив принцип единства всех демонстрируемых на экране элементов. Из высказывания педагога в директивной функции студентами будет, скорее всего, отобрано концептуальное «что», а не перцептуальное «явление». В этом случае номинативная активность студентов, которую наблюдал ведущий занятие преподаватель, может быть трактована как инструментальное (практическое) использование языка. Здесь следует заметить, что обобщение производимо как с помощью визуальных образов, так и посредством категорий дискурсивного мышления¹². Это значит, что выводы относительно того, как были использованы студентами регулятивы, содержащиеся в высказывании педагога, можно будет сделать только на основании анализа словаря номинативной активности обучающихся.

Конвенция «инструментального использования языка» — это практическое согласование, в основе которого лежит не артикулированная социальная норма (правило), а поведенческий образец. «Мы действуем так, потому что так действуют другие». Реализация этого правила означает вклад студентов в конституцию учебного задания в смысле его *реконтекстуализации* и *конкретизации*. Эти две операции реализуются студентами в двух формах: ситуативной и транситуативной. В первом случае студенты строят прогноз относительно того, какой ответ ожидает от них преподаватель на текущем занятии, во втором — какой ответ будет засчитан как правильный на экзамене или зачете. Прогноз, как показывают исследования наших сотрудников, соотносится не столько с содержанием задания как такового, сколько с той схемой *действия, которое надлежит выполнить*. Это значит, что «понятность задания носит практический характер: она заклю-

¹² На примере вычисления времени американский психолог Р. Арнхейм убедительно показывает различие двух мыслительных стратегий «визуальной» и «интеллектуальной», когда исчисление осуществляется с опорой на видимый (представляемый) циферблат, путем абстрагирования числовых темпоральных выражений [8].

чается в согласованности и скоординированности действий участников ситуации» [15, 70]. Неподтверждение прогноза относительно ожидаемых действий может выступать дезориентирующим студентов фактором, моментом диффузии учебной ситуации в целом. В ситуации неопределенности задания студенты, как правило, осуществляют пробные действия, ориентируясь при этом на педагогическую оценку, с одной стороны, и на образцы поведения преподавателя, с другой.

Это как раз тот случай, когда достоинство оказывается оборотной стороной недостатка. Невозможность учебного прогноза побуждает студентов интерпретировать действия преподавателя как подсказку. Из этого следует, что дестабилизация образовательных отношений в группе, как условие их реконвенционализации, может быть произведена путем деструкции студенческих прогнозов. Один из способов такой деструкции очевиден — это неподтверждение тех пробных речевых тактик, которые нацелены на прояснение характера учебного задания. Такого рода регулятивный прием воспринимается студентами как неправильно понятое задание и побуждает их к новому поиску. Например, те речевые акты, которые распознаются преподавателем как интерпретирующие или критические действия студентов в отношении визуального объекта, следует либо прямо игнорировать, либо возвращать их автору. В частности, получив на вопрос *«что же за явления мы имели на экране»* ответ — *«кризис образования»*, преподаватель имеет полное право задать новый вопрос: *«а видели Вы что?»*. В других случаях в качестве образцовых могут быть поддержаны те из высказываний участников обсуждения, которые выпадают из общего ряда и реализуются не в интерпретирующем или оценивающем, а описывающем процесс восприятия режиме.

Если развивать далее мысль о позиции преподавателя, то следует отметить, что в связи с особой значимостью процесса остранения зрения педагогическому контролю подлежит, прежде всего, та образовательная контекстуализация, которая способна превратить визуальный предмет как в текстуальную сущность или абстрактную идею, так и в подлежащий итоговой аттестации нарратив. Этот контроль связан с особым представлением о распределении внимания участников речевого взаимодействия, посредством которого одновременно удерживается и предмет перцепции, и способ его вербализации. Свидетельством данной формы внимания может служить появление в дискуссии визуально-ориентированных высказываний и реакций (например, подробных описаний наблюдаемого), а также метафор, метонимий, экфразисов, реализующихся в поэтической функции.

Усложнение структуры внимания, в котором предметная и описательная составляющая оказываются подверженными процессу образной артификации, может рассматриваться в качестве психологического критерия коммуникативного развития участников взаимодействия с визуальным артефактом.

Парадокс этого типа развития заключается в его действующем механизме. Сложившаяся в отечественной гуманитарной практике традиция трактовки механизма исходит из идеи *деятельностного опосредования* изменений, согласно которой возникновение новообразований соотнобразуется с включенностью в тот или иной тип практического преобразования действительности. И этот тип преобразования должен быть изначально дан в идеальной форме. Что это означает на деле?

Поведение индивида разделяется на две, подлежащие усвоению части: ориентировочную и поведенческую. Ориентировочная часть (понимание задания) предшествует поведенческой, управляет ее реализацией. Предполагается, что усвоение ориентировочной составляющей нуждается в осознанном отношении, то есть решении задачи на смысл. Нерешенность задачи на смысл в этой идеологии означает дефект процесса усвоения. Задача на смысл всегда носит сугубо индивидуальный характер, хотя и совершается, как правило, в группе. И хотя все подлежащие развитию индивиды усваивают примерно одинаковые семантические содержания, они, тем не менее, совершают это в принципиально индивидуализированной форме. С этой точки зрения апелляция педагогов к деятельностным механизмам развития не может не быть практикой индивидуализации. Направление развития в этом случае соотнобразуется с движением от социального к индивидуальному.

Что касается социальной функции в интеракции, использующей коммуникативный механизм развития, то здесь речь не идет об индивидуальном статусе функционирования визуального отношения. Правильнее будет описать его в виде смены форм социальности, которая в стартовом положении выступает в виде разделяемого имплицитного синкретического общего, которое после «фазового перехода» обнаруживает себя в новом визуализированном качестве. Речь идет об изменении формы коммуникации, причем изменении, которое не является финальным. Если в деятельностном залоге результат развития оказывается интериоризованной и присвоенной социальностью, то в коммуникативном описании визуализированная социальность не является предметом усвоения, а реализуется как особое состояние группового субъекта, порожденное обстоятельствами текущей

интеракции. Это значит, что как «индивидуальные личности, так и групповые деятельности нужно рассматривать как возникающие в контексте групповых отношений» [12, 32].

Продуктивное групповое состояние (социальная идентичность) имеет ограниченное время существования и является негарантированным системным качеством. Одним из ключевых условий его возникновения выступает языковая трансформация, которая состоит, во-первых, в визуализации языка, а во-вторых, в согласованном его использовании в группе. Эффект этой согласованности проявляется в феномене группового сознания нового качества. Осознание этого качества не является предшествующей взаимодействию предпосылкой, как в деятельностном подходе, а выступает как генетически исходное поведенческое следствие, которое может быть на каком-то шаге объективировано. Дискурс группы становится метафизической базой появления и реализации визуального отношения.

Ответ, который современное образование может сообразовывать с происходящей в культуре визуализацией, состоит в разработке и внедрении в учебный процесс курсов *визуальной риторики*. Последняя примечательна не только тем, что интересуется «образом, но, прежде всего, тем, что обращена к организованным языку, отношениям образа и предмета, когда последний становится средством убеждения, рамкой передачи сообщения, а также сознанию образа, как социальной конвенцией, санкционирующей феномены видения, показывания или бытия обозреваемым» [5, 406].

Заключение

На основании проделанного анализа мы можем сделать несколько предварительных выводов, которые в последующем могут стать набором эвристик или проблем образовательных исследований.

1. Отношение с артефактом в академической ситуации конституируется следующими факторами:

- реконтекстуализацией учебного задания студентами;
- образцами педагогического поведения;
- порядком воспроизводства образовательной ситуации.

2. Визуальное отношение не является следствием сознательных усилий студентов или следствием реализации коммуникативных автоматизмов. Это отношение обусловлено эмансипацией визуального артефакта,

предполагающее сдвиг коммуникации, в которой возникает новое качество группового целого. В языке психологии этот феномен носит название социальной установки. Социальная визуальная установка начинает определять способ интеракций в группе, характер текущих интерпретаций и пониманий.

3. Важным показателем появления визуальной установки является наличие разрыва между процессом восприятия визуального артефакта и его интерпретацией. Интерпретация становится, с одной стороны, отсроченной, а с другой — подверженной визуальной артефикации, то есть визуализированной.

4. Визуальная социальная установка является следствием измененного речевого поведения группы. Это обстоятельство побуждает нас к переоценке действия конформных механизмов, которые, как нам представляется, должны быть освобождены от моральных коннотаций. Изменение поведения оказывается условием трансформации форм сознания.

О продуктивности состоявшегося на этих страницах «фрагментарного эксперимента» мы предлагаем судить нашим читателям.

Список использованных источников

1. Александер, Дж. Смыслы социальной жизни: Культурсоциология / Дж. Александер ; пер. с англ. Г. К. Ольховикова ; под ред. Д. Ю. Куракина. – М. : Праксис, 2013. – 640 с.
2. Анкерсмит, Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф. Анкерсмит ; пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова ; науч. ред. Л.Б. Макеевой. – М. : Идея-Пресс, 2003. – 360 с.
3. Арнхейм, Р. Визуальное мышление / Р. Арнхейм // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления ; под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Пастухова. – М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1981. – С. 97–107.
4. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр. ; сост. и общ. ред. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 616 с.
5. Богатырева, О. П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста: на материале английского языка : дис... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. П. Богатырева. – Тверь, 2006. – 237 л.
6. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. В. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
7. Вирт, Л. Избранные работы по социологии : сборник переводов / Л. Вирт ; пер. с англ. В. Г. Николаева ; отв. ред. Л. В. Гирко – М. : ИНИОН, 2005. – 244 с.
8. Деррида, Ж. Заметки о слепцах [Электронный ресурс] / Ж. Деррида. – Режим доступа : <http://www.youtube.com/watch?v=fMEKHr3bzGg>. – Дата доступа : 21.05.2014.

9. Калинин, И. О фотографии и ориентализме [Электронный ресурс] / И. О. Калинин // Журнальный зал. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nz/2009/4/fo26.html>. – Дата доступа : 16.04.2014.
10. Корбут, А. М. Институционализация учебных ситуаций в образовательной практике / А. М. Корбут // Анализ образовательных ситуаций : сб. науч. ст. ; под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2008. – С. 37–91.
11. Коул, М. Культура и мышление. Психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер. – М. : Прогресс, 1977. – 261 с.
12. Прозументова, Г. Н. Введение / Г. Н. Прозументова // Классический университет — инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) ; под. ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск : Томский госуд. ун-т, 2008. – С. 3–10.
13. Усманова, А. Р. Насилие как культурная метафора. Вместо введения / А. Р. Усманова // Визуальное (как) насилие : сборник научных трудов ; отв. ред. А. Р. Усманова – Вильнюс : ЕГУ, 2007. – С. 5–36.
14. Успенский, Б. А. Ego Loquens: Язык и коммуникативное пространство / Б. А. Успенский. – М. : Российск. гуманит. ун-т, 2007. – 320 с.
15. Хабермас, Ю. Теория рационализации Макса Вебера / Ю. Хабермас // Социологическое обозрение. – 2009. – Т. 8, № 3. – С. 37–60.
16. Шкловский, В. Б. Искусство как прием [Электронный ресурс] / В. Б. Шкловский. – Режим доступа : <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html>. – Дата доступа : 27.03.2014.
17. Clarke, A. Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn / A. Clarke. – SAGE Publications. – London ; New Delhi ; Thousand Oaks, 2005. – 365 p.
18. Mitchell, W. J. T. Iconology: Image, Text, Ideology / W. J. T. Mitchell. – Chicago ; London : University of Chicago Press, 1987. – 226 pp.
19. Mitchell, W. J. T. Showing Seeing: a Critique of Visual Culture / W. J. T. Mitchell // Journal of Visual Culture. – 2002. – Vol. 1, № 2. – P. 165–181.
20. Rancew-Sikora, D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych / D. Rancew-Sikora. – Warszawa : Trio, 2007. – 152 s.
21. Sarna, P. Odkrywanie obrazu (w dobie audiowizualności) / P. Sarna // Postscriptum polonistyczne. – 2014. – Vol. 2, № 14. – S. 405–409.