

Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников
Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь

КОНЦЕПЦИЯ МЕДИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: в тексте изложены ключевые тезисы идеологии двухлетнего исследования «Медиация образовательного события средствами современной визуальной культуры»¹. Исследование было нацелено на изучение условий изменения образования, а также создание психолого-педагогического механизма, способного вызвать это изменение к жизни. Таковым механизмом, согласно выводам авторов, являются децентрация образовательной коммуникации, ограничение доминирующего в настоящее время вербо- текстоцентрированного порядка образовательного взаимодействия за счет дискурсивного перераспределения, включения в коммуникативный репертуар образования интерактивных форм, базирующихся на семиотике образа. Перераспределение отношений между «словом» и «образом», реинтерпретация образовательного дискурса с помощью средств визуальной культуры имеют решающее значение для выполнения образованием его инновационных функций в культуре, а также обеспечения порождения новых смыслов присутствия в образовании его субъектов.

Ключевые слова: ангажированное исследование, образовательный семиозис, развитие образования, время и пространство образования, визуализация образования, визуальное знание, событие образования.

1. Кризисное самоопределение как исходное условие образовательного исследования

Событие остается релевантным, если кто-то переживает его как кризис и если он постоянно говорит о действительности на языке кризиса
П. де Ман

Предметом заботы данного текста является вопрос «Как возможно исследование изменяющегося образования?», в своей предельной форме обращенный к возможности образования как такового. Способ ответа на него определяется позицией, занимаемой отвечающим, точнее, и способ ответа, и позиция отвечающего находятся в сложных, взаимообуславливающих отношениях, в которых каждое действие по

¹ Доклад подготовлен в рамках международного научного проекта БРФФИ-РГНФ № Г16Р – 016 «Медиация образовательных событий средствами современной визуальной культуры» (Белорусский государственный университет – Томский государственный университет).

прояснению предмета обсуждения ведет к изменению субъекта, его производящего, что, в свою очередь, влечет за собой изменения предметного поля, захватываемого заданным вопросом, делая отношения между субъектом и предметом исследования неконстантными, определяя и для первого, и для второго непрерывное несовпадение с самим собой. Разрыв, возникающий между позицией наблюдателя и наблюдаемыми им «вещами», ускользание предмета вследствие неустойчивости инстанций взаимодействия не означает торжества агностицизма. Исследование в условиях перманентных изменений не может строиться по стационарным схемам и само становится предметом специфического наблюдения. Несмотря на высокую степень неопределенности, обусловленную указанными обстоятельствами, в данном разделе мы обозначим ряд моментов, которые определяют позицию авторов настоящего текста.

Мы полагаем, что исследование условий изменения образования возможно из базового определения ситуации образования как кризисной с одновременным удвоением временной конструкции кризиса: определения исходного положения дел (актуальное время разворачивания кризиса) и антиципации желаемого положения дел (потенциальное время возникновения кризиса). Ситуация исследования может быть определена как кризисная в актуальном времени в том случае, когда существующее положение дел перестает восприниматься как само собой разумеющееся [8, 18]. Потенциальная темпоральность связана как со сверхустойчивостью процессов воспроизводства образования, так и с имплицитностью многих его форм, вследствие чего важнейшим условием организации образовательного исследования становится специфический «интервенционализм», связанный с необходимостью внесения помех в текущие процессы и состояния образования, побуждение их к манифестации. Для гуманитарного знания в силу отсутствия объективного коррелята кризиса в эмпирической реальности [там же, с. 16] местом его производства становится язык, и, отвечая на вопрос, где происходит кризис, мы можем сказать: он локализован в дискурсе (или семиозисе) образования.

Отказ от обращения с актуальным дискурсом образования как само собой разумеющимся ведет к производству серии разрывов (кризис есть множественность разрывов) между конституирующими его элементами (семиотическим полями, синтаксическими связями) посредством привлекаемых деконструктивных риторических приемов (остранения, подвешивания, визуализации, контр-текстуализации, реконтекстуализации

и др.). Это должно привести к большей взаимной наблюдаемости и интерпретируемости отношений означающих и означаемых, вовлекаемых исследованием в производимый им образовательный семиозис.

В данном проекте наиболее крупными семиотическими анклавами дискурсивного производства кризиса образования являются культурный семиозис и образовательный семиозис. Их противопоставление создает определенную поляризацию, необходимую для амплификации положения образования, которое обладает рефрактивностью — способностью «переводить внешние принуждения и требования в их специфическую форму», обусловленную особенностями поля [3, 52]. Одной из важнейших характеристик образовательного поля является автономия — относительная независимость его функционирования от внешних принуждений. Образование не рассматривается как механизм прямой трансляции содержания от культуры к индивиду. Оно может вступать с культурой как в отношения релевантности, так и контroversии (в качестве механизма консервации культурных тенденций либо в качестве фактора ее изменения). З. Кветиньский замечает: «В ситуации быстрых перемен педагогика и образование могут стать блокадой развития, условием их замораживания, “устройствами” воспроизводства и консервации сложившегося положения дел в сознании молодых поколений. В такой ситуации решение образовательного вопроса (отставания от политических и культурных изменений) становится одной из центральных социальных задач» [21, 10].

Современный культурный семиозис будет представлен в настоящем проекте как сложное полидискурсивное явление, конкретизированное посредством участвующих в нем сил и отношений между ними. Масштабируя семиотический анализ культуры релевантно вопросу, инициирующему данный текст, мы обнаруживаем, что возможность культуры как формы в настоящий момент определяется двумя символическими мирами — (вербо)текстоцентрированным и визуальнoцентрированным порядками, взаимодействие между которыми носит драматичный и во многом конфликтный характер. Ключевым (мирообразующим) качеством выступает семиотический посредник (медиатор), присутствие которого актуализирует порядок функционирования смыслового универсума и культуры, и образования. Ресурсом анализа отношений культуры и образования выступает лексикон ряда гуманитарных дисциплин (философии культуры, социологии культуры, культурной антропологии, семиотики), в котором

нарабатываются средства объективации отношений между культурными медиаторами с целью производства семиотико-символического многообразия.

В рамках данного проекта мы присоединяемся к определению современного этапа культурного семиозиса как опосредованного преимущественно визуально, что вынуждает нас обнаруживать действующие в образовании культурные доминанты. Предполагается, что современный образовательный дискурс оформляет себя во многом синонимично происходящим в культуре процессам: он концентрируется вокруг явления электрического бума в образовании, описывая его как насыщенный информационно-компьютерными технологиями и локализуя учебное взаимодействие в виртуальной среде. Распространение визуального словаря проявляется в различных репрезентантах образования: от миссий университетов, государственных программ и научно-практических конференций, посвященных проблемам информатизации образования, до экспоненциально увеличивающегося числа методических пособий по применению современных ИК-технологий и курсов дистанционного обучения. Парадокс ситуации заключается в том, что, несмотря на активное освоение словаря визуализации, в своих конститутивах образование остается подчиненным культуре письменного текста, не обнаруживая ресурс для своего развития в новых культурных обстоятельствах, ассимилируя и уподобляя образ тексту, что проявляется в:

- сохраняющейся предметной дифференциации и развернутой во времени экспозиции содержания образования;
- усилении институционального контроля, основанного на присутствии студента в аудитории;
- поддержке иллюзии ценности непосредственной межличностной коммуникации между преподавателем и студентом;
- отказе массовой культуре в статусе эффективного и легитимного педагогического ресурса;
- сохранении трансмиссионной позиции педагога в учебном взаимодействии;
- приоритете трактовки элементов визуальной культуры в иллюстративном и техническом залоге и др.

Для образования неконгруэнтность семантики и прагматики визуально адресованного дискурса имеет несколько следствий:

- приводит к функционированию образовательных отношений в имитационном режиме, минимизируя вовлеченность его участников в продуктивное взаимодействие;

- сокращает круг возможностей реновации образования и обеспечения им функции субъектной альтернативы;

- увеличивает разрыв между образованием и актуальной культурой, определяя отставание первой от второй и его герметизацию.

Мы полагаем, что реинтерпретация образовательного дискурса с помощью средств визуальной культуры может иметь решающее значение для выполнения образованием его инновационных функций в культуре, а также обеспечения порождения новых смыслов присутствия в образовании его субъектов.

2. Развитие образования

*В райском саду Адам сначала увидел животных,
а затем дал им названия
в традиционной системе образования
дети сначала называют животных, а потом видят их.*
А. Н. Уайтхед

Словоформа «развитие» не является понятием в смысле определенности его значения. Последнее возникает в практических и теоретических контекстах, выступая одновременно их важнейшим конститутивным элементом. Особенно это касается образования, в котором «развитие» обычно соотнобразуется с практикой разнокачественных и нормативно определенных изменений индивида [20, s. 10]. В этом тексте речь идет не об изменении субъектов, вовлеченных в педагогические процессы, а об изменении самого образования, следствием которого становятся модификации его участников. Указанный аспект изменений принято называть «системной» трансформацией, отличая его от трансформации «параметральной». Значительная часть осуществляемых сегодня в университете преобразований носит как правило системный характер. В них ставка делается либо на институциональную диверсификацию (университеты 2.0, 3.0, 4.0), либо на структурную дифференциацию (изменение сроков обучения, введение бакалавриата и магистерской подготовки и пр.).

Реализуемый нами проект не является в полной мере ни системным (он не затрагивает институционального порядка), ни параметральным (не претендует на изменение отдельных содержательных или методических

внутрисистемных условий). Точнее было бы представить его как параллельный, возникающий возле, но не вместо действующих образовательных отношений. Характер его реализации существенно отличается от телеологической схемы, которой подчинены усилия сторонников образовательных изменений. В используемой ими схематике ключевую роль играет образ потребностного будущего, позволяя квантифицировать процесс изменений и пошагово его контролировать.

Когда же в образовании моделируются сложнодинамические условия существования, должна быть поставлена под вопрос как общезначимая принятая и логика развития. Динамическая стратегия изменений должна учитывать возможность разнонаправленных действий его участников, системные эффекты, порожденные непреднамеренными результатами человеческих усилий, парадоксальную интеракцию множества факторов (в том числе тех, что появились в ходе развития, изначально не участвовали в его проектировании и не могли быть заранее учтены), реконтекстуализацию позиций самих участников изменений, которые, будучи погруженными в состояния и процессы трансформации образования, оказываются подверженными непрогнозируемым воздействиям, захватывающим формы их сознания и самосознания.

Стратегия изменений образования приобретает экспериментальный характер и заключается в определении их направленности, осуществлении первоочередных пробных действий, которые на следующем шаге могут быть подвергнуты радикальной корректировке или отменены. Развитие такого рода аналогично логике поэлементной социальной инженерии, предложенной К. Поппером. Это означает отказ от установки на трансформацию системы образования как целого, без которой немыслима холическая ориентация в развитии систем. Между тем пошаговая, реализуемая методом «проб и ошибок» поэлементная инженерия не безразлична к целостному состоянию системы, однако она не работает с ней «напрямую», а предполагает как можно более точную оценку «воздействия любой меры на общественное “целое”» [11, 80]. С ее помощью решаются конкретные проблемы, а не выявляются законы общего характера. Цель поэлементного развития не финальна, ориентирована всякий раз на создание сети возможностей, «в направлении которой действительность превосходит объективную ситуацию» [12, 115].

В реализуемом нами проекте предметом испытывания выступают прежде всего такие конститутивные элементы образования, как образовательное время и пространство. Предполагается, что именно их

сверхопределенность, реифицированность являются условием устойчивого воспроизводства образовательных отношений. Темпоральный опыт сложившегося сегодня образования использует в качестве своего фундамента идеологию линейного времени, позволяющего осуществлять мониторинг изменений. Время в его контексте разворачивается из прошлого через настоящее в будущее по схеме «снятия», поглощения одной формы другой. Ее дефиниция предложена в XVIII веке Г. В. Ф. Гегелем и гласит, что «снятое есть в то же время и сохраненное, которое лишь потеряло свою непосредственность, но от этого не уничтожено» [5, 168]. Новая предписанная гегелианской логикой развития целостность включает в себя в преобразованном виде прежние целокупные отношения. Это преобразование подчинено идее прогресса, вследствие чего настоящее обретает смысл только в контексте будущего. Конструкция пространства, используемая в образовании, также связана с задачей социального контроля, для чего использует дисциплинарную верстку образовательной топологии и паноптический принцип организации учебного процесса. В результате такой организации образовательное пространство формируется как однородное и бесконечное, аналогичное пространству ньютоновской механики [7, 45].

В нашем образовательном проекте практика времени строится на идеологии развития как экспансии и взрывных процессов, которые делают невозможным как тотальный процессуальный контроль, так и установление самоидентификации элементов развития. Этот тип изменения связан с отсутствием «средств справиться с взрывной динамикой», неизбежностью импловзивных процессов, разрушающих социальную ткань [1, 70]. Темпоральность образования теряет размерность, не подчиняется закону «стрелы времени», его течение может поворачивать вспять, обретать свойство симультанности, исчезать. Топология пространства образования ориентирована на разноположенность, гетерогенность, несоизмеримость и паралогию подпространств, проблематизирующих переводимость сообщений.

Проблема развития заключается в ограничении тотальности, создании параллельного образовательного анклава, возникающего в оппозиции сложившемуся порядку. Развитие не представляет собой естественное течение процессов, а сообразуется с интервенцией в текущий порядок, провокативным действием. Порядковый разрыв — событие образования — такое изменение, вследствие которого прежний порядок процессов, состояний, действий оказывается невозможным. На уровне

образовательных субъектов происходит изменение их базовых отношений к миру, знаку, другому, самому себе. Это изменение не обязательно выражается значением. Речь идет о колебании между «“эффектами присутствия” и “эффектами значения”» [6, 16]: участник образования может быть включенным в событие, но не обладать связанным с этой включенностью знанием, или обладать знанием о событии, но быть косвенно включенным в него.

Особое значение в смене пространственно-временных конститутивов образования в нашем проекте придается феномену виртуальности и связанной с ним визуализации, утверждающих «мир эффективности образа» [9, 153]. Ставка в развитии образования на виртуальность и визуальность обусловлена условиями «гиперреальности» как новой образовательной среды, ее «разрывной» способностью разрушать «диалектическую связь означающего и означаемого, представляющего и представляемого» [2, 137]. Образ, противостоящий знаку, становится ключевым регулятивом функционирования семиозиса образования, альтернативного тому, которое работает по принципу: «пока что-либо не названо, оно не существует» [23]. Механизмом инициации такого типа развития выступает образная провокация, нарушение сложившегося образовательного семиозиса посредством медиаторной трансмиссии, замещения оральных и текстуальных посредников образования визуальными.

3. Визуализация образования

...Все, что обыкновенно изучается в каждом классе, будь то теоремы или правила, или образы и эмблемы из преподаваемого предмета, изображалось наглядно на стенах той же аудитории.

Ян Коменский

Ян Коменский рисует в своей «Великой дидактике» проект идеальной учебной аудитории по подобию космоса, в котором умопостигаемое знание с необходимостью отражается в видимом, поскольку оно нуждается в видимом как способе развития своего существования в сознании тех, кто пытается его постигнуть. Так возникает эффект дидактической гармонии, в которой форма и содержание знания обнаруживают себя частью единого целого. Это для нас один из примеров того, как европейская педагогика XVII века чувствительна к онтологии визуального, и как она прорабатывает тему согласования вербального и визуального планов при конструировании идеального образовательного события.

«Визуализация образования» в нашем случае определяется как специальная понятийная конструкция, которая призвана стать категориальным «прибором» наблюдения и развития особого плана образовательных изменений. Характерология этих изменений прописана выше в терминологии «кризиса» и «разрыва», поскольку именно они наиболее точно репрезентируют суть конфликта для пары «вербальное–визуальное» в современной образовательной среде. Нетрудно заметить, что эта пара в образовательных практиках достаточно сильно инструментализирована: и «слово», и «образ» должны ассистировать в учебной коммуникации тому, что пытается развернуть образовательное действие — движению знания из состояния непроявленности в форму практики очевидного, осмысленного восприятия мира.

Традиционное образовательное действие возможно только за счет утверждения определенного порядка взаимодействия «образа» и «слова», той корреляции «по умолчанию», в которой планы вербального и визуального обретают символическую согласованность¹. Образовательное действие в его продуктивной формализации понимается в традиционной педагогике как действие, прорабатывающее «генетический» конфликт в паре «вербальное–визуальное» до уровня его исчезновения в консенсусе понимания.

Опыт, разворачивающий образовательное действие, должен приобрести форму определенного типа знания, поскольку именно в ней он может быть воспроизведен для своей верификации. Инструментальный статус «визуального» имеет здесь особое значение, поскольку в нем прописана логика возврата визуального к вербальному как часть общего принципа функционирования универсальной проекции понимания. Здесь мы имеем дело с воспроизводящейся в образовании процедурой эпистемологического подчинения образа задачам учебной коммуникации, прежде всего задаче сохранения ее непрерывности. Это связано с тем, что «понимание» функционирует в замкнутом коммуникативном цикле: переход к следующему циклу формально возможен только после выработки предыдущего «учебного сюжета», предполагающего возникновение коммуникативного консенсуса «мы уже знаем». В

¹ Традиционный дидактический код подобной согласованности в отношении визуального — «наглядность». Сегодня обновление этого сенсуалистского императива предстает как реакция на информационную избыточность учебной среды, справиться с которой можно путем передачи студентам эффективных способов обработки и компоновки информации, методов ее «сжатия» и операционализации.

классической образовательной среде универсальная проекция понимания функционирует в формате императива «отклик-выражение»: понятие должно быть выражено в плане вербального (устного или письменного, когда понятие подвергается визуализации в графическом знаке). Чтобы это случилось, традиционное образовательное действие поддерживает бесконфликтное согласование в паре «вербальное–визуальное» и создает продуктивную (для своих целей) иллюзию их изоморфной «гармонии».

Необходимость существования этой иллюзии связана с культивированием особого рода искусственного опыта, который маскирует более драматическую картину происходящего (с точки зрения авторов этого проекта) в образовании, когда оно объявляет о своей технической готовности расширить диапазон визуального инструментария в учебном процессе. Эта готовность определяется нами как отсроченная или запаздывающая (и поэтому компенсаторная) реакция на уже случившееся в современной культуре производства и потребления образов.

Когда мы говорим «случившееся», мы обращаемся к семантическому ресурсу понятия «события», чтобы сформулировать радикальную гипотезу: в современной культуре произошло нечто, что необратимо изменило конструкцию пары «слово – образ» на онтологическом уровне. Чтобы пояснить это утверждение, мы должны ввести еще одну радикальную гипотезу, напрямую касающуюся темы «визуализации в образовании». Событие, онтологически децентрирующее «слово – образ», эмансипирует образ до такого состояния, в котором он уже не нуждается в «субъекте» как месте утверждающего существование самого образа отражения. Другими словами, всплеск интенсивности визуального в повседневной социальности необратимо меняет темпоральную регуляцию тех событий, по отношению к которым современный субъект (как его пытается видеть образовательная практика) себя определяет. Образ больше не нуждается в субъекте как текстоцентрированной структуре сознания, он требует лишь сенсуалистских актов мгновенного восприятия для того, чтобы создать эффект бесконечной множественности, той особой среды, в которой образ будет себя реплицировать, пока не исчезнет «последнее слово».

Это эсхатологическое по духу утверждение нужно здесь для того, чтобы наполнить эпистемологическим драматизмом тему «визуализации образования» и указать на то, что идеально сбалансированный дидактический космос Яна Коменского (идеальный вследствие его «аудиторной» замкнутости на себя) «столкнулся» с событием,

призывающим нас подвергнуть самому тщательному пересмотру союз, который классические педагогика и дидактика заключили в своих интересах между Словом и Образом¹. Для этого необходимо демистифицировать техническую (доктринальную) визуализацию образования, с помощью которой образование как системный институт пытается присвоить себе статус современного, и обнаружить разрыв реальности между образованием и современными социальными практиками, связанными с новой конфигурацией планов вербального и визуального. Визуализация образования в нашем понимании событийна и создает серию новых образовательных визуальных отношений. В частичном описании можно выделить его первичные практические характеристики:

- визуальное отношение предполагает выделение зрительных действий в качестве самостоятельного, топологически определенного акта и этапа в структуре образовательного взаимодействия;

- визуальное отношение связано со специфическим употреблением языка, его визуализацией, использованием в описательной функции, в котором отражается особенность связей воспринимающего визуальный артефакт индивида и визуального артефакта;

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

Проблематика «визуального перехода» в учебной ситуации, описываемая серией отношений выше, должна быть спроецирована для самой проблемы современного видения и может быть обозначена кроме отмеченного выше и 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.

¹ Это союз всегда культурно релятивен хотя бы потому, что человеческое зрение является продуктом исторически определенных культурных практик. И это значит, что проблема видения всегда выступает как вопрос опосредования зрения.

4. Исследование как практика

«...текстуальная или постмодерная семиотика содержит в значительной степени неисследованный потенциал в отношении межкультурного обучения в силу своей возможности выстраивать мост между подходами «самосознания» и «культурного сознания», переход, необходимо связанный с неизбежной проблематикой смысла, его создания и его трансляции»
Parent Roger, Torop Peeter

Любое исследование в области образования вольно или невольно вызывает к жизни тот или иной педагогический режим. Это касается научных исследований, претендующих на истинное описание ситуации, получение знания о действительном положении вещей. Данная установка предполагает отказ от признания конструктивной роли исследования образования, влекущего за собой определяющие реальность образования следствия. Одно из них касается того, что исследование, которое стремится к выявлению образовательного «сущего», становится ключевым условием его воспроизводства, в том числе путем (негативного) подтверждения. Господство «сущностной» познавательной установки ведет к концентрации исследовательского внимания не на содержащейся в нем самом имплицитной педагогической программе, а на значимых характеристиках изучаемого объекта, для «углубления нашего знания о конкретном предмете» [18]. Проблема же заключается в том, чтобы специфицировать образовательное исследование, избежать неконтролируемых объективаций, реифицирующих педагогические отношения.

Исследовательские практики образования реализуются в рамках дихотомии, предложенной американским социологом Бэсси, в которой наличествуют «как образовательные исследования, направленные на образовательные суждения и решения для улучшения образовательного действия, так и образовательные исследования, которые не обеспокоены улучшением образовательных отношений, хотя и осуществлены в образовании» [16, 39]. Последние, будучи озабочены проблемами конструирования социальной реальности, могут выполняться на материале образования как одном из общественных сегментов, что не лишает их имплицитного объективирующего влияния на положение дел.

Задача деобъективации диктует два решения. Первое соотносится с «ангажированным исследованием». Его сторонники считают, что «нейтральное и свободное от ценностей исследование означает молчаливое согласие с господствующим социальным порядком, так как эта нейтральность не ведет в целом к решению практических проблем и

напоминает умывание рук, оставляющее людей с их трудностями, решение которых как раз и представляет собой задачу широко понятой науки» [19, 64]. Ангажированность ученого обнаруживает себя не столько в характере получаемых им данных, сколько во внеученых контекстах, ради которых осуществляется научный поиск, например, в обстоятельствах социальной дискриминации, распределении власти, доминировании или подчинении, автономии и политической зависимости образования и пр. Она никак не влияет на стремление к объективности получаемых данных, на отношение ученого к истине, т. к. между исследованием и его объектом здесь существует определенная дистанция, равно как и разрыв между производством и применением знания. Ценность установления положения «на самом деле» не только роднит ангажированную и неангажированную науку, но и порождает соперничество между ними за право говорить от имени истины.

Второе решение не связано с установкой на истинность. Если первое из обсуждаемых решений тяготеет к метафоре «открытие», то второе соотносится с тропом «изобретение». К изобретению не применимы требования «истинности» или «ложности», «логической непротиворечивости» или «дисциплинарного соответствия», но оправданы прагматические ожидания «уместности», «эффективности» и «генеративности». Предмет изобретения соотносится с производимыми фактом исследования изменениями, участием ученого в создании и реализации реальности [17, 56]. В нашем случае изобретаемым предметом выступает образование.

В этой редакции исследованию атрибутируется специфическая образовательная продуктивность. Педагогический психолог, исследующий структуру учебной деятельности студентов, фактом ее изучения выступает в формирующей позиции, утверждая деятельностную редакцию образовательных отношений (картину мира), инструментальную связь участников образовательного взаимодействия (отношение с другим), ценность личностного выбора как источника индивидуального поступка (отношение с собой). В рассмотренном нами примере речь идет об имплицитной педагогике. Однако в той мере, в какой так ангажированное образовательное исследование участвует в процессе образовательного воспроизводства или изменения образования, эта форма исследовательского участия не может не становиться предметом методологической рефлексии.

Включенность исследования в образовательный процесс превращает его в ключевой фактор образовательных изменений, а вовлеченность исследователей в развитие образовательной ситуации «делает научный подход вторичным, или производным по отношению к этой самой вовлеченности» [15, 39]. Последнее обусловлено тем, что исследование оперирует не столько элементами образования, сколько самими условиями, работая не только в образовании, но и с образованием. Это определяет совокупность требований к методам (и более широко — методологии) исследования. Они должны:

- быть чувствительными к нетипичному, уникальному;
- оформлять отдельный случай как самостоятельное целое;
- позволять обнаруживать новые перспективы;
- быть потенциально способными генерировать новое качество исследуемых объектов;
- обеспечивать собственный инновационный потенциал посредством практико-образовательного использования метода;
- генерировать конфликт интерпретаций образовательных обстоятельств, столкновение релятивных и практических позиций и обнаружение качественно различных образовательных перспектив.

Их основной направленностью становится генерирование дивергентной коммуникативной среды, инициируемой и поддерживаемой нестабильным групповым образовательным субъектом, изменение типа отношений участников с другими и самим собой, возможность появления неповседневного опыта присутствия индивида в образовании в несовпадающем с самим собой качестве. Последнее обусловлено трансформирующим влиянием коммуникативных посредников, провоцирующих возникновение новых знаково-символических позиций участников образовательных событий.

5. Медиация образовательных событий

«...дискретные коннотаторы сочленяются, актуализируются, “говорят” лишь при посредстве денотативной синтагмы: весь мир дискретных символов оказывается погружен в “сюжет”, изображенный на картинке, словно в очистительную купель, возвращающую этому миру непорочность».

Р. Барт

Понятие «медиация» активизирует несколько смыслов, выступая и как искусственная связь предметов, не связанных между собой, и как

инструмент, при помощи которого реализуется то или иное отношение человека в мире, и как внутренняя инстанция, имеющая регулятивно-распорядительное значение, и как среда — системное качество (агрегация), не сводимое к механической сумме элементов, участвующих в опосредующих процессах [10, 23–28]. В то же время феномен опосредования являет собой проблемную область образования, поскольку, будучи его ключевым конститутивным условием, оказывается архимедовой точкой опоры, с помощью которой образовательные изменения могут осуществляться.

Изучение опосредующих условий образования имеет ряд особенностей, обусловленных их «проникающей» способностью, присутствием в опосредуемых предметах, вследствие чего выделение самих «чистых» посредников становится проблематичным. Характер посреднического действия, его предметная растворенность, мгновенные изменения качественных состояний связывают наблюдаемость медиаторных феноменов со случайностью их попадания в исследовательскую ловушку. Стремление к повышению регулярности «проявлений» посредников требует специальной методической организации, прототип которой был сформирован этнометодологией. В основе исследовательской стратегии лежит идея нарушения стабильности изучаемых систем или «кризисное экспериментирование». Предполагается, что внесение помех в протекание устойчивых процессов побудит их к экспликации своего устройства, их элементы можно будет «обнаружить с помощью грубых методов непосредственного наблюдения» [4, 129]. Если согласиться с определением современности как вытеснением текстуального порядка изобразительными формами [24], для образования это означает переход от логоцентрической учебной коммуникации к окуляроцентрической, распространение в образовательном взаимодействии визуальных форм знания и связанных с ним умений.

Обращение к той или иной контекстуализации в организации образовательного опыта оказывается связанным с необходимостью обоснования осуществленного выбора. В нашем случае решающим селективным обстоятельством оказывается отношение к образованию как особому бытийному пространству, функционирующему по законам области конечных значений, описанному А. Шюцем [14, 424–425]. Образование перестает быть подструктурой внешних для него процессов и явлений. На этом основании нами отбрасываются как нерелевантные трактовки образования, в которых оно фигурирует в страдательном залоге.

Наше образовательное отображение конституируется в режиме его самодостаточности, когда все или почти все необходимое для образовательного воспроизводства создается и трансформируется в образовательной среде. С этой точки зрения такие конститутивы образования, как цели, миссии, ценности и социальные и культурные ориентиры приобретают очертания условий и продуктов образования, необходимых для обеспечения воспроизводства самой педагогической системы. Это не означает, что образование выполняет социально или культурно бессмысленную работу. Речь идет о перспективе его рассмотрения, которая позволяет производить селекцию, выносить за скобки одни обстоятельства и заключать в них другие.

Рассмотрение образования как относительно автономного символического универсума выводит из зоны внимания культурно иррелевантные практики, заостряя вопрос о синкретических подходах к культурогенезу, или конкурирующие с ними определения. В чем преимущества контекстов визуализации, особенно в форме их оппозиции вербально (текстуально) ориентированным образовательным практикам? С нашей точки зрения утверждение изначальной мультиструктурированности культурного поля (М. Баль) порождено своеобразным пониманием символической ситуации, функционирующей в условиях дифференцированного и полипространственного образования. Эти условия соотносятся с опытом ориентации индивида в динамических культурных множествах, предъявляющих пользователю взаимоисключающие требования самоидентификации. Такого рода образовательные онтологии особенно значимы для образовательных систем западноевропейского ареала, связанных с педагогической поддержкой индивидуальных траекторий студентов, соотносящихся с моделированием перехода культурных границ и практик межкультурного взаимодействия.

Образовательная ситуация, в которой сегодня обнаруживает себя восточноевропейская образовательная практика, иного свойства. Она связана с инерцией процессов образовательной унификации и гомогенизации — наследия быстрой индустриализации и социалистического прошлого, с воспроизводством единого для всех участников образования опыта, достигаемого посредством специальной текстуальной организации и централизованной на педагоге коммуникации. Если в мультипространственной образовательной среде ключевой является проблема «общего» (единства многообразия), то в

монопространственной — множественность культурных ареалов: децентрализованность коммуникации, дифференцированность коммуникативных позиций в превращенной форме [13, 88] образуют основной проблемный узел.

Наша обращенность к визуальным средствам диктовалась не только задачами социальной дифференциации, но и сознанием того, что среда образования выступает для ее участников преимущественно как семиотически обусловленное пространство, насыщенная знаками среда, порядок которой определяется воспроизводством принятого в ней семиозиса. С изменением характера этого семиозиса мы сообразовывали возможность трансформации социальных отношений образования и модификацию базовых дискурсивно-образовательных связей. Переход от одной дискурсивной позиции (текстуального субъекта) к позиции, опосредованной визуально, рассматривался нами как шаг образовательного развития.

6. Выводы

1. В данном проекте образование трактуется как практика самоэкспериментирования. В организации процессов семиозиса оно более не ищет оправдания во внешних обстоятельствах, а само выступает в генеративной функции, инициируя культурные изменения. Исходным условием активности образования выступает кризисное самоопределение, оформляющее себя как особый тип самоотношения, практикующего чувствительность к культурным элементам и процессам, участвующим в его конституировании. Основной функцией образования в этой связи становится не передача социально признанного опыта, а расширение спектра возможностей участия образовательных субъектов в общественной жизни и культуре.

2. Ключевыми моментами в организации настоящего исследования стали, во-первых, неконгруэнтность дискурса образования и обеспечивающих его гуманитарных наук, с одной стороны, и состояние культурного семиозиса, с другой. Во-вторых, проблематичность дискурсивных правил, посредством которых педагогические системы и гуманитарные науки включаются в культуру. В этом контексте утверждается, что существующее образование не в полной мере учитывает особенность меняющихся культурных условий (медиаторную динамику),

игнорирует модификации семиогенеза или интерпретирует их как исключительно аппликативную задачу.

3. Изменение образования как формы, трактуемое в настоящем проекте как акт его развития, не подчиняется в полной мере целерациональной логике, а определяет себя не в языке необходимого, но желаемого и возможного. Его возникновение связано с инициативным провокативным действием, обращенным к локальным условиям образовательного поля. Развитие образования в этом случае не подчиняется телеологической перспективе целостной системной модификации, а реализуется всякий раз как опыт настоящего, модифицируемого в практиках самоостранения, обусловленных условиями паралогической коммуникации. Динамика образования в данном проекте отказывается от эссенциалистского описания социальных институтов и социальности в целом. Социальные формы трактуются как актуальные коммуникативные произведения, используемые участниками взаимодействия для осуществления связанного с ними политического действия.

4. Образовательные изменения в своем осуществлении делают ставку на образ и связанные с ним виртуальные феномены, ориентируются на декомпозицию культурных отношений, их перераспределение и рекомпозицию складывающихся иерархий. Предметом педагогического внимания становятся семиотические процессы и явления, их культурная продуктивность и следствия. Это предметное смещение атакует центральное положение субъекта как источника и адресата легитимного знания, так и связанных с ним практик и институтов. Визуализация лишает субъекта индивидуализированного языка, размещает его как периферийный объект вербальным и визуальным планами образовательного дискурса. Слово и образ более не выступают в репрезентирующей субъекта функции, скорее субъект в результате специально организованной коммуникативной процедуры становится одним из репрезентантов практик зрения и речи. Кристаллизация обеих культурных позиций на полюсе субъекта, способность сбрасывания одной из них в пользу другой, установление отношений приоритетности и паритетности между ними выступают в качестве конститутивных условий создания новых образовательных технологий.

5. Исследование изменений образования как особого рода практика определяется значимостью их возникновения в самом образовании — превращением образования в инновационную площадку. Образование становится местом не столько внедрения новых педагогических форм,

сколько местом из генеза, апробации и распространения. Речь идет об использовании уникализирующих методологий, переходе на позицию ангажированного познания, выработке нового языка описания феноменов культуры, образования и идентичности. Источником конституирования образовательной эпистемологии становится ресурс семиологии, дискурсивного анализа, иконологии, социального конструкционизма и критической педагогики.

Литература

1. Бодрийар, Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального / Ж. Бодрийар. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 96 с.
2. Бодрийар, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийар. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.
3. Бурдье, П. Клиническая социология поля науки / П. Бурдье // Социоанализ Пьера Бурдье. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетей, 2001. – С. 49–95.
4. Гарфинкель, Г. Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / Г. Гарфинкель // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. – 1999. – № 4. – С. 126–166.
5. Гегель, Г. В. Ф. Наука логики : в 3-х т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 501 с.
6. Гумбрехт, Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение / Х. У. Гумбрехт. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – 184 с.
7. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 2001. – 558 с.
8. Ман, П. де Слепота и прозрение / П. де Ман. – СПб. : Гуманитарная Академия, 2002. – 256 с.
9. Нанси, Ж.-Л. Складка мысли Делеза / Ж.-Л. Нанси // *Vita cogitans*. – 2007. – № 5. – С. 149–156.
10. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты : коллективная монография /

А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2017. – 211 с.

11. Поппер, К. Нищета историцизма / К. Поппер. – М. : Прогресс, 1993. – 188 с.

12. Сартр, Ж.-П. Проблема метода / Ж.-П. Сартр. – М. : Прогресс, 1993. – 240 с.

13. Тхагапсоев, Х. Г. Современная российская образовательная реальность и ее превращённые формы / Х. Г. Тхагапсоев, М. Б. Сапунов // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 87–97.

14. Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 1056 с.

15. Щитцова, Т. В. Феномен воспитания и наука о воспитании в творчестве Финка. Предисловие к публикации / Т. В. Щитцова // Топос. – 2000. – № 2. – С. 38–40.

16. Basse, M. Case study research in educational settings / M. Basse. – Buckingham ; Philadelphia: Open University Press, 1999. – 192 p.

17. Domańska, E. Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce / E. Domańska // Teksty drugie. – 2007. – № 5. – S. 48–60.

18. Hamilton, L. Case studies in educational research [Electronic resource] / L. Hamilton // British Educational Research Association online resource. – Mode of access: http://www.bera.ac.uk/files/2011/06/case_studies_in_educational_research.pdf. – Date of access: 20.07.2011.

19. Jabłońska, B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne / B. Jabłońska // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2006. – Tom II, № 1. – S. 53–67.

20. Klus-Stańska, D. Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji / D. Klus-Stańska // Studia edukacyjne. – 2016. – № 38. – S. 7–20.

21. Kwieciński, Z. Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty / Z. Kwieciński. – Kraków : Impuls, 2012. – 442 s.

22. 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. – № 45–46. – P. 353–379.

23. Postman, N. W stronę XVIII stulecia [Electronic resource] / N. Postman. – Mode of access: <http://bylecoq.w.interia.pl/text/edukacja.htm>. – Date of access: 19.07.2015.

24.Sztompka, P. Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza / P. Sztompka. – Warszawa: PWN, 2005. – 150 s.

D. Karol, N. Korchalova, A. Palonnikau
Belarusian State University, Minsk, Belarus

CONCEPT OF EDUCATIONAL EVENT MEDIATION BY MEANS OF MODERN VISUAL CULTURE

Abstract. The paper contains the key ideology points of the two-year long research “Mediation of educational event by means of modern visual culture”. The research was aimed at studying conditions of the education change as well as creation of a psychological-pedagogical mechanism capable of causing this change in place. Such mechanism, according to the authors’ conclusion, is decentration of educational communication coupled with limitation of the currently dominating verbal- and text-centered order of educational interaction due to discursive redistribution and inclusion of interactive forms based on image semiotics in the communication repertoire. Redistribution of relationships between “word” and “image” as well as reinterpretation of educational discourse by means of visual culture have a decisive importance for education to perform its innovative functions in culture and ensure the production of new implications of its subjects availability in education.

Key words: biased research, educational semiosis, development of education, time and space of education, visualization of education, visual knowledge, educational event.

D. J. Korol, N. D. Korczałowa, A. A. Połonnikow
 Białoruski Państwowy Uniwersytet, Mińsk, Republika Białoruś

KONCEPCJA MEDIACJI WYDARZENIA EDUKACYJNEGO ZA POMOCĄ ŚRODKÓW WSPÓŁCZESNEJ KULTURY WIZUALNEJ

Abstrakt: tekst zawiera kluczowe tezy ideologii dwuletniego badania „Mediacja wydarzenia edukacyjnego za pomocą środków współczesnej kultury wizualnej”. Celem przeprowadzonej pracy było zbadanie warunków, w których zachodzą zmiany w edukacji, oraz stworzenie mechanizmu psychologiczno-pedagogicznego, powołującego dane zmiany do życia. Według autorów takim mechanizmem jest decentralizacja komunikacji edukacyjnej, ograniczenie dominującego obecnie werbo- i tekstocentrycznego układu interakcji edukacyjnych za pośrednictwem przegrupowania dyskursywnego, włączenia do repertuaru komunikacyjnego w edukacji form interaktywnych, bazujących na semiotyce obrazu. Przegrupowanie relacji między „słowem” a „obrazem”, ponowna interpretacja dyskursu edukacyjnego za pośrednictwem kultury wizualnej ma decydujące znaczenie dla pełnienia przez edukację jej innowacyjnych funkcji w kulturze oraz dla zapewnienia powstania nowych sensów obecności w edukacji jej podmiotów.

Słowa kluczowe: badanie zaangażowane, semioza edukacyjna, rozwój edukacji, czas i przestrzeń edukacyjna, wizualizacja edukacji, wiedza wizualna, wydarzenie edukacyjne.

1. Samookreślenie kryzysowe jako warunek wyjściowy badania edukacyjnego

*Wydarzenie zostaje relewantne, jeśli ktoś przeżywa je jako kryzys
 i ciągle mówi o rzeczywistości językiem kryzysu.
 P. de Man*

Największą troskę autorów danego tekstu wywołuje pytanie „Jak można badać zmieniającą się edukację?”, które, będąc tak skrajnie sformułowane, zwraca się do możliwości edukacji jako takiej. Sposób udzielania odpowiedzi na dane pytanie jest zdeterminowany przez stanowisko, które zajmuje osoba odpowiadająca, dokładniej mówiąc, sposób udzielania odpowiedzi i stanowisko osoby odpowiadającej wchodzi w złożone, wzajemnie uwarunkowane relacje, w których każda czynność, wyjaśniająca przedmiot dyskusji, powoduje zmiany w podmiocie, produkującym ten przedmiot, co z kolei powoduje zmiany w polu przedmiotowym, obejmowanym przez zadane pytanie, co czyni relacje między podmiotem i przedmiotem badania niestałymi, określając zarówno dla pierwszego, jak i dla drugiego ciągłą niezgodność ze sobą samym. Rozbieżność, powstająca między stanowiskiem obserwatora i obserwowanymi przez niego

„rzeczami”, wymykanie się przedmiotu na skutek zmienności instancji wzajemnego oddziaływania nie oznacza jednak triumfu agnostycyzmu. Badanie, prowadzone w warunkach permanentnych zmian, nie może opierać się na stacjonarnych schematach i samo staje się przedmiotem specyficznych obserwacji. Mimo wysokiego stopnia nieokreśloności, spowodowanego opisanymi wyżej okolicznościami, w danym rozdziale podany zostanie szereg punktów, określających pozycję autorów niniejszego tekstu.

Zakłada się, że badanie warunków, w których zachodzą zmiany w edukacji, jest możliwe przy wyjściowym postrzeganiu sytuacji edukacyjnej jako kryzysowej oraz przy jednoczesnym podwojeniu konstrukcji czasowej kryzysu: określeniu wyjściowego stanu rzeczy (aktualny czas rozwijania się kryzysu) i antycypacji pożądanego stanu rzeczy (potencjalny czas powstania kryzysu). Sytuację, poddawaną badaniom, można określić jako aktualnie kryzysową, jeśli istniejący stan rzeczy przestanie być postrzegany jako zrozumiały sam przez siebie [7, 18]. Potencjalna temporalność jest związana zarówno z wysoką stałością procesów odtwarzania edukacji, jak i z implicytnością wielu jej form, na skutek czego najważniejszy warunek organizacji badań nad edukacją stanowi specyficzny „interwencjonizm”, związany z koniecznością zakłócania bieżących procesów i stanów edukacyjnych, pobudzenie ich do manifestacji.

W humanistyce ze względu na brak obiektywnego korelatu kryzysu w rzeczywistości empirycznej [ibidem, 16] miejscem jego powstania jest język, i odpowiadając na pytanie, gdzie trwa kryzys, można stwierdzić, że jest on zlokalizowany w dyskursie (albo w semiozie) edukacji.

Rezygnacja ze zwrócenia się ku aktualnemu dyskursowi edukacyjnemu, rozumianemu samemu przez siebie, powoduje powstanie szeregu rozbieżności (kryzys stanowi mnogość rozbieżności) między tworzącymi go elementami (polami semiotycznymi, związkami syntaktycznymi) za pośrednictwem wykorzystywanych dekonstruktywnych chwytów retorycznych (defamiliaryzacji, retardacji, wizualizacji, kontrtekstualizacji, rekontekstualizacji i in.). Ma to prowadzić ku zwiększeniu możliwości obserwacji i interpretacji relacji między oznaczającymi i oznaczanymi, wykorzystywanymi w badaniu w przeprowadzanej przez nie semiozie edukacyjnej.

W ramach danego projektu największe enklawy dyskursywnego produkowania kryzysu edukacyjnego stanowią semioza kulturalna oraz semioza edukacyjna. Ich przeciwstawianie powoduje pewną polaryzację, niezbędną do amplifikacji stanu edukacji, której jest właściwa refraktywność — zdolność do „przekształcania przymusów i wymagań zewnętrznych w ich specyficzne formy”, uwarunkowana specyfiką pola [3, 52]. Jedną z najważniejszych cech

poła stanowi autonomia — stosunkowa niezależność jego funkcjonowania od przymusów zewnętrznych. Edukacja nie jest postrzegana jako mechanizm bezpośredniego przekazywania treści kultury jednostce. Edukacja może wchodzić z kulturą w relacje zarówno relewancji, jak też kontrowersji (jako mechanizm konserwacji tendencji kulturowych lub jako czynnik zachodzących w niej zmian). Z Kwieciński podkreśla: «W sytuacji szybkich zmian pedagogika i edukacja mogą być blokadami rozwoju, zamrażaczami zmiany, „urządzeniami” odtwarzającymi i konserwującymi uprzednie stany rzeczy w świadomości najmłodszych pokoleń. W takiej sytuacji rozwiązanie owej kwestii edukacyjnej (nienadążania za zmianą polityczną i kulturową) staje się jedną z centralnych spraw społecznych» [21, 10].

Współczesna semioza kulturowa w niniejszym projekcie zostanie przedstawiona jako złożone zjawisko wielodyskursywne, konkretyzowane przez uczestniczące w nim siły i zachodzące między nimi relacje. Skalując analizę semiotyczną kultury odpowiednio do zagadnienia, które inicjowało dany tekst, można zauważyć, że możliwość kultury jako formy determinują obecnie dwa światy symboliczne — układ (werbo-)tekstocentryczny oraz wizualnocentryczny, między którymi wzajemne oddziaływanie na siebie ma charakter dramatyczny i w znaczącej mierze konfliktowy. Kluczowym (światotwórczym) czynnikiem jest pośrednik semiotyczny, którego obecność aktualizuje sposób funkcjonowania uniwersum treściowego zarówno kultury, jak i edukacji. Zasób analityczny w badaniach relacji, zachodzących między kulturą a edukacją, stanowi leksykon niektórych dyscyplin humanistycznych (filozofii kultury, socjologii kultury, antropologii kulturowej, semiotyki), w którym kształtują się narzędzia obiektywacji relacji między mediatorami kulturowymi w celu produkowania różnorodności semiotyczno-symbolicznej.

W ramach przedstawionego projektu autorzy dołączają się do ujęcia współczesnego etapu semiozy kulturowej jako upośrednionej przede wszystkim wizualnie, co skłania autorów do poszukiwania działających w edukacji dominant kulturowych. Zakłada się, że współczesny dyskurs edukacyjny kształtuje się w większym stopniu podobnie do procesów, zachodzących w kulturze: jest skoncentrowany wokół zjawiska boomu elektrycznego w edukacji, opisując go jako obfitujący w technologie informacyjno-komputerowe oraz lokalizując interakcję w edukacji w przestrzeni wirtualnej. Rozpowszechnianie się słownika wizualnego przejawia się w różnych reprezentacjach edukacji: od misji uniwersytetów, programów państwowych i konferencji naukowo-praktycznych, poświęconych problemom informatyzacji edukacji, do eksponencjalnie rosnącej liczby pomocy metodycznych, poświęconych

wykorzystywaniu współczesnych technologii, oraz kursów kształcenia zdalnego. Paradoks polega na tym, że mimo aktywnego opanowania słownika wizualizacji w swoich konstytutywach edukacja nadal podporządkuje się kulturze tekstu pisanego, nie znajdując zasobów do rozwoju w nowych warunkach kulturowych, asymilując i upodabiając obraz do tekstu, co przejawia się poprzez:

- wciąż trwające zróżnicowanie przedmiotowe oraz rozłożoną w czasie ekspozycję treści edukacji;
- wzmocnienie kontroli instytucjonalnej, polegającej na obecności studenta w sali;
- podtrzymywanie iluzji wartości bezpośredniej komunikacji interpersonalnej między wykładowcą a studentem;
- odmawianie kulturze masowej statusu skutecznego i legitymistycznego zasobu pedagogicznego;
- zachowanie transmisyjnej pozycji pedagoga w interakcji edukacyjnej;
- przeważające traktowanie elementów kultury wizualnej jako narzędzi ilustracyjnych, technicznych i pod.

Brak niezgodność semantyki i pragmatyki dyskursu wizualnego w edukacji skutkuje:

- funkcjonowaniem relacji edukacyjnych w trybie imitacji, minimalizacją zaangażowania ich uczestników w skuteczną interakcję;
- zawężeniem kręgu możliwości renowacji w edukacji i pełnienia przez edukację funkcji alternacji podmiotowej;
- zwiększeniem rozbieżności między edukacją a aktualną kulturą, co prowadzi do zacofania edukacji względem kultury i hermetyzacji edukacji.

Autorzy uważają, że ponowna interpretacja dyskursu edukacyjnego za pomocą środków kultury wizualnej może mieć decydujący wpływ na pełnienie przez edukację jej funkcji innowacyjnych w kulturze oraz na zapewnienie powstania nowych sensów obecności podmiotów w edukacji.

2. Rozwój edukacji

*W rajskim ogrodzie Adam zobaczył zwierzęta,
zanim nadać im imiona:
w tradycyjnym systemie nauczania
dzieci nazywają zwierzęta, zanim je zobaczą.
A. N. Whitehead*

Wyraz *rozwój* nie jest pojęciem z punktu widzenia określoności jego znaczenia. Znaczenie określa się teorii i praktyce, w których ono jednocześnie

stanowi ich składnik konstytutywny. Szczególnie dotyczy to edukacji, w której rozwój zwykle odpowiada praktyce różnorodnych i normatywnie określonych zmian jednostki [20, 10]. Niniejszy tekst nie jest poświęcony zmianie podmiotów, zaangażowanych w procesy edukacyjne, lecz zmianom samej edukacji, powodującym modyfikację jej uczestników. Wskazany aspekt zmian tradycyjnie określa się jako „transformację systemową”, której przeciwstawia się „transformację parametrową”. Znaczącą część wprowadzanych dzisiaj na uniwersytecie zmian stanowią zmiany systemowe. Są one nastawione albo na dywersyfikację instytucjonalną (uniwersytety 2.0, 3.0, 4.0), albo na dyferencjację strukturalną (zmianę terminów nauczania, wprowadzenie studiów licencjackich i magisterskich i pod.).

Realizowany przez autorów projekt nie jest w pełni ani systemowy (nie porusza ustroju instytucjonalnego), ani parametrowy (nie pretenduje do zmiany poszczególnych wewnątrzsystemowych warunków metodycznych lub treści nauczania). Lepiej jest przestawić go jako projekt paralelny, niezastępujący aktualne relacje edukacyjne, lecz towarzyszący im. Sposób realizacji danego projektu znacząco odbiega od schematu teleologicznego, któremu są podporządkowane starania zwolenników zmian w edukacji. W stosowanym przez nich schemacie kluczowa rola należy obrazowi potrzeby przyszłości, co pozwala kwantyfikować proces zmian i stopniowo go kontrolować.

W przypadku, kiedy w edukacji kształtują się złożone dynamiczne warunki istnienia, ogólnie przyjętą logikę rozwoju należy kwestionować. Dynamiczna strategia zmian powinna uwzględniać ewentualną wielokierunkową działalność uczestników edukacji, efekty systemowe, wywołane niezamierzonymi wynikami starań człowieka, paradoksalną interakcję wielu czynników (m.in. powstających w trakcie rozwoju i niebranych pod uwagę na etapie planowania, a więc nieuwzględnionych z góry), rekontekstualizację pozycji samych uczestników zmian, którzy, będąc zaangażowani w stany i procesy transformacji edukacji, ulegają wpływom, których nie sposób prognozować, a które opanowują ich świadomość i samoświadomość.

Strategia zmian w edukacji nabiera charakteru eksperymentalnego i polega na określeniu ich ukierunkowania, podjęciu pierwotnych działań próbnych, które na następnym etapie mogą zostać kardynalnie skorygowane albo wręcz wyłączone. Taki typ rozwoju odpowiada logice fragmentarycznej inżynierii społecznej, zaproponowanej przez K. Poppera. Oznacza to rezygnację z nastawienia na transformację systemu edukacji jako całości, bez której nie jest możliwa holistyczna orientacja w rozwoju systemów. Tymczasem realizowana krok po kroku metodą prób i błędów cząstkowa inżynieria nie jest obojętna

wobec stanu systemu w całości, lecz ona nie współdziała z nią bezpośrednio, zakładając najbardziej precyzyjną ocenę „oddziaływania każdej czynności na społeczną „całość”” [10, 80]. Fragmentaryczna inżynieria społeczna pozwala rozwiązywać konkretne problemy, a nie wykrywać ogólne zasady. Cel fragmentarycznego rozwoju nie jest finałowy, celem jest stworzenie na każdym etapie szeregu możliwości, „w którego kierunku osoba działająca przekracza sytuację obiektywną” [11, 115].

W realizowanym przez autorów projekcie przedmiot doświadczenia stanowią przede wszystkim takie składniki konstytutywne edukacji, jak czas i przestrzeń edukacyjna. Zakłada się, że właśnie ich ponadokreśloność i reifikowaność są warunkiem stałego odnowienia relacji edukacyjnych. Doświadczenie temporalne dzisiejszej edukacji polega na ideologii czasu linearnego, pozwalającego obserwować zmiany. Czas w danym kontekście rozwija się w kierunku przeszłość – teraźniejszość – przyszłość według schematu «zniesienia», pochłaniania jednej formy przez drugą. Definicja danego schematu powstała w XVIII wieku i należy do G. W. F. Hegla, który twierdził, że „to, co zostało zniesione, okazuje się zarazem czymś, co zostało zachowane, czymś, co straciło tylko swą bezpośredniość, ale bynajmniej nie zostało wskutek tego unicestwione” [18, 133]. Nowa, określona przez heglowską logikę rozwoju zwartość obejmuje odmienione poprzednie całościowe stosunki. Zmiany te są podporządkowane idei postępu, na skutek czego teraźniejszość nabiera sensu tylko w kontekście przyszłości. Konstrukcja przestrzeni, wykorzystywana w edukacji, jest również związana z kontrolą społeczną, w związku z czym stosowana jest dyscyplinarna wersja topologii edukacyjnej oraz pan optyczna zasada organizacji procesu nauczania. Na skutek takiej organizacji przestrzeń edukacyjna jest ukształtowana jako jednolita i nieskończona, analogiczna do przestrzeni mechaniki newtonowskiej [6, 45].

W przedstawianym projekcie edukacyjnym praktyka czasu polega na ideologii rozwoju jako ekspansji i procesów wybuchowych, które uniemożliwiają zarówno totalną kontrolę procesów, jak i ustalenie się samoidentyfikacji składników rozwoju. Dany typ zmian jest związany z brakiem „środków, pozwalających opanować dynamikę wybuchową”, nieuniknionymi procesami implozyjnymi, które niszczą tkankę społeczną [1, 70]. Temporalność edukacji traci wymiarowość, nie podporządkowuje się prawu „strzałki czasu”, bieg czasu może zostać zawrócony wstecz, nabierać symultaniczności, zanikać. Topologia przestrzeni edukacji orientuje się na różnicowanie pozycji, heterogeniczność, niewspółmierność i paralogię podprzestrzeni, utrudniających tłumaczenie przekazów.

Problem rozwoju polega na ograniczeniu totalności, stworzeniu paralelnej enklawy edukacyjnej, która powstaje w opozycji do wykształtowanego już układu. Rozwój nie jest naturalnym biegiem procesów, jest związany z interwencją w obecny system, działaniem prowokacyjnym. Wybuch systemowy — wydarzenie edukacyjne — to taka zmiana, która uniemożliwia istnienie poprzedniego systemu procesów, stanów i działań. Na poziomie podmiotów edukacyjnych odmieniają się ich podstawowe relacje ze światem, znakiem, innym, samym sobą. Ta odmiana niekoniecznie wyraża się poprzez znaczenie. Chodzi tu o wahanie się między „,efektami obecności” a „,efektami znaczenia”” [5, 16]: uczestnik edukacji może być wciągnięty w wydarzenie, lecz nie posiadać związanej z tym wiedzy, lub posiadać wiedzę o wydarzeniu, ale być wciągniętym do niego jedynie pośrednio.

Szczególne znaczenie w zmianie czasoprzestrzennych składników konstytutywnych edukacji autorzy danego projektu nadają fenomenowi wirtualności oraz związanej z nim wizualizacji, potwierdzających „świat skuteczności obrazu” [8, 153]. Stawianie w rozwoju edukacji na wirtualność i wizualność jest uwarunkowana „hiperrzeczywistością”, stanowiącą nowe środowisko edukacyjne, zdolną wybuchowo niszczyć „dialektyczne związki oznaczającego i oznaczanego, wyobrażającego i wyobrażanego” [2, 137]. Obraz, przeciwstawiany znakowi, staje się kluczowym środkiem regulującym funkcjonowanie semiozy edukacji, alternatywnej wobec tej, która działa na zasadzie: „do momentu, aż coś nie zostanie nazwane, to coś nie istnieje” [23]. Mechanizmem, inicjującym takiego typu rozwój, jest prowokacja obrazowa, naruszanie ukształtowanej semiozy edukacyjnej za pomocą transmisji mediacyjnej, zastępowania pośredników oralnych i tekstowych obrazami wizualnymi.

3. Wizualizacja edukacji

*... Dobrze też będzie, gdy wszystko,
co w jakiejś klasie ma być przerabiane,
przedstawi się w malowidłach na ścianach tejże sali wykładowej,
czy to będą twierdzenia i pewniki,
czy obrazy i symbole z zakresu wykładowej nauki.*

Jan Amos Komeński

Jan Komeński w „Wielkiej dydaktyce” szkicuje projekt idealnej sali wykładowej na wzór kosmosu, w którym postrzegana za pomocą umysłu wiedza jest uwidoczniana, ponieważ wymaga widoczności jako sposobu rozwoju swojej obecności w świadomości tych, którzy próbują ją opanować. Tak powstaje efekt harmonii dydaktycznej, w której forma i treść wiedzy występują jako części

całości. Dla autorów artykułu jest to jeden z przykładów tego, jak wrażliwa jest pedagogika XVII-wieczna wobec ontologii wizualności i jak studiowano temat uzgodnienia strony werbalnej i wizualnej podczas konstruowania idealnego wydarzenia edukacyjnego.

„Wizualizację edukacji” w danym artykule autorzy definiują jako specjalną konstrukcję pojęciową, która ma zostać kategorialnym „narzędziem” obserwacji i rozwoju szczególnej strony zmian w edukacji. Charakterologia tych zmian została opisana wyżej poprzez terminologię „kryzysu” i „rozbieżności”, ponieważ właśnie one najlepiej reprezentują istotę konfliktu w zestawieniu werbalnego i wizualnego we współczesnym środowisku edukacyjnym. Łatwo zauważyć, że para ta w praktykach edukacyjnych jest dosyć mocno zinstrumentowana: zarówno „słowo”, jak i „obraz” mają pomagać w komunikacji edukacyjnej temu, co próbuje uruchomić działalność edukacyjną — przemieszczeniu się wiedzy ze stanu niewyrazistości do stanu praktyki wyraźnego rozsądnego postrzegania świata.

Tradycyjne działanie edukacyjne jest możliwe tylko dzięki stwierdzeniu pewnego schematu współdziałania „obrazu” i „słowa”, tej zaocznej korelacji, w której strona werbalna i wizualna zostają symbolicznie zgodne¹. Działanie edukacyjne pod względem jego produktywnej formalizacji w pedagogice tradycyjnej ujmuje się jako działanie, przerabiające „genetyczny” konflikt werbalnego i wizualnego do momentu jego zaniku w konsensusie rozumienia.

Doświadczenie, uruchamiające działanie edukacyjne, powinno nabrać kształtu określonego rodzaju wiedzy, ponieważ właśnie w nim będzie odtwarzane w celu weryfikacji siebie. Instrumentalny status „wizualnego” ma w danym wypadku specjalne znaczenie, ponieważ w nim zakłada się logikę powrotu wizualnego do werbalnego jako część ogólnej zasady funkcjonowania uniwersalnej projekcji rozumienia. Ma się tutaj do czynienia z odtwarzaną w edukacji procedurą podporządkowania epistemologicznego obrazu zadaniom komunikacji w edukacji, przede wszystkim zadaniu zachowania jej ciągłości. Jest to związane z tym, że „rozumienie” funkcjonuje w zamkniętym cyklu komunikacyjnym: przejście do następnego cyklu jest formalnie możliwe dopiero po wyrobieniu poprzedniej „fabuły nauczania”, która zakłada powstanie konsensusu komunikacyjnego „już to wiemy”. W klasycznym środowisku edukacyjnym projekcja uniwersalna funkcjonuje jako imperatyw „odpowieź –

¹ Tradycyjny kod dydaktyczny podobnej zgodności w przypadku wizualnego to „poglądowość”. Dzisiaj odświeżenie tego imperatywu sensualistycznego stanowi reakcję na przesylenie informacyjne środowiska edukacyjnego, na które sposobem jest przekazanie studentom skutecznych sposobów opracowania i komponowania informacji, metod jej „kompresji” oraz operacjonalizacji.

wyrażenie”: to, co jest zrozumiane, powinno zostać wyrażone werbalnie (ustnie czy pisemnie, kiedy to, co jest zrozumiane, wyraża się poprzez znak graficzny). Żeby tak się stało, tradycyjne działanie edukacyjne podtrzymuje bezkonfliktową zgodę w parze „werbalne – wizualne” i tworzy produktywną (względem swoich celów) iluzję ich izomorficznej „harmonii”.

Potrzeba takiej iluzji jest związana z kultywowaniem pewnego rodzaju sztucznego doświadczenia, które maskuje bardziej dramatyczny (z punktu widzenia autorów przedstawianego projektu) obraz wydarzeń w edukacji, kiedy ona ogłasza swoją gotowość techniczną do rozszerzenia zasobów narzędzi wizualnych w procesie nauczania. Taką gotowość autorzy projektu oceniają jako odraczaną i opóźnioną (i dlatego kompensacyjną) reakcją na to, co się już wydarzyło we współczesnej kulturze produkcji i konsumpcji obrazów.

Omawianie tego, co się już wydarzyło, przewiduje zwrócenie się do zasobu semantycznego pojęcia „wydarzenie” w celu sformułowania radykalnej hipotezy: w kulturze współczesnej odbyło się coś, co nieodwracalnie zmieniło konstrukcję pary „słowo – obraz” w wymiarze ontologicznym. Żeby wyjaśnić to twierdzenie, należy wprowadzić jeszcze jedną radykalną hipotezę, która bezpośrednio dotyczy tematu „wizualizacji w edukacji”. Wydarzenie, decentralizujące z punktu widzenia ontologii „słowo – obraz”, emancypuje obraz do takiego stopnia, że obraz już nie potrzebuje „podmiotu” jako miejsca, które potwierdzałoby obecność samego obrazu odbicia. Innymi słowy, skok intensywności wizualnego w codziennej socjalności nieodwracalnie zmienia temporalną regulację tych wydarzeń, odnośnie których współczesny podmiot (jakim on się widzi w praktyce nauczania) określa siebie. Obraz już nie potrzebuje podmiotu jako tekstocentrycznej struktury świadomości, wymagając jedynie sensualistycznych aktów natychmiastowego odbioru, żeby stworzyć efekt nieskończonej mnogości, tego specyficznego środowiska, w którym obraz będzie się replikować, dopóki nie zniknie „ostatnie słowo”.

To eschatologiczne twierdzenie jest potrzebne, żeby wypełnić dramatycznością epistemologiczną temat „wizualizacji edukacji” i wskazać, że idealnie zestrojony kosmos dydaktyczny Jana Komeńskiego (idealny na skutek jego „salowego” zamknięcia się w sobie) „zderzył się” z wydarzeniem, które skłania do najbardziej precyzyjnego przeglądu sojuszu, który klasyczna pedagogika i dydaktyka zawarły w swoim interesie między Słowem a Obrazem¹.

¹ Dany sojusz jest zawsze względny z punktu widzenia kultury chociażby dlatego, że widzenie jest produktem określonych historycznie praktyk kulturowych. Oznacza to więc, że problem wizji zawsze jest problemem upośrednienia widzenia.

W tym celu należy demistyfikować techniczną (doktrynalną) wizualizację edukacji, za pomocą której edukacja jako instytucja systemowa próbuje zdobyć status współczesnej, oraz wykryć rzeczywistą rozbieżność między edukacją i współczesnymi praktykami społecznymi, związanymi z nową konfiguracją planu werbalnego i wizualnego. Wizualizacja edukacji według autorów ma charakter wydarzeniowy i tworzy serię nowych stosunków wizualnych. Częściowy opis pozwala określić jej pierwotne charakterystyki praktyczne:

- stosunki wizualne przewidują wyodrębnienie czynności wzrokowych jako samodzielnego, określonego topologicznie aktu i etapu w strukturze interakcji edukacyjnej;

- stosunki wizualne są związane ze specyficznym wykorzystywaniem języka, jego wizualizacją, wykorzystywaniem go jako narzędzia opisowego, odzwierciedlającego specyfikę związków jednostki, postrzegającej artefakt wizualny, z samym artefaktem wizualnym;

- stosunki wizualne zgodnie ze swoim pochodzeniem stanowią fenomen nie tyle kognitywny, ile społeczno-komunikacyjny.

Problematyka „przejęcia wizualnego” w sytuacji edukacyjnej, którą cechuje opisana wyżej seria stosunków, ma być przeniesiona na sam problem współczesnej wizji i może zostać określona nie tylko podanym wyżej opisem, lecz też terminami „zniesienia” ukształtowanej kultury widzenia, jej problematyzacji. Na poziomie działań podmiotu wyraża się to jako potrzeba opanowania dwóch mechanizmów, kierujących procesem wzrokowym. Pierwszy jest związany z hamowaniem artykulacji spontanicznej (kultury werbalnej), drugi — z kontrolą apercpcji wizualnej. Ich kształtowanie i zgodne wykorzystanie, włączone w proces postrzegania artefaktów, może być postawą pedagogicznego projektu edukacji wizualnej.

4. Badania jako praktyka

„...semiotyka tekstu albo semiotyka postmodernistyczna z punktu widzenia edukacji międzykulturowej zawiera w znaczącym stopniu niezbadany potencjał, wynikający z jej zdolności do budowania mostu między podejściem „samoświadomości” i „świadomości kulturowej”, przejścia, niezbędnie związanego z nieuniknioną problematyką sensu, jego tworzenia i przekazywania.

Parent Roger, Torop Peeter

Każde badanie w dziedzinie edukacji chcąc nie chcąc powołuje do życia ten czy inny reżym pedagogiczny. Dotyczy to badań naukowych, pretendujących na prawdziwy opis sytuacji, zdobycie wiedzy o rzeczywistym stanie rzeczy. Dane nastawienie przewiduje rezygnację z przyznania konstruktywnej roli badaniu nad edukacją, które powoduje określające realność edukacji następstwa. Jedno z

nich dotyczy tego, że badanie, dążące do ujawnienia „istoty” edukacji, stanowi kluczowy warunek do jej odtwarzania, w tym drogą (negatywnego) potwierdzenia. Panowanie „istotnego” nastawienia poznawczego powoduje koncentrację uwagi badacza nie na zawartej w nim samym implicytnym programie pedagogicznym, lecz na ważnych charakterystykach obiektu w celu „zglobienia naszej wiedzy o konkretnym przedmiocie” [17]. Problem zaś polega na tym, żeby wyspecyfikować badanie nad edukacją, uniknąć niepoddających się kontroli obiektywacji, reifikujących stosunki pedagogiczne.

Praktyki badawcze nad edukacją realizowane są w ramach dychotomii, zaproponowanej przez amerykańskiego socjologa Basseya, w której obecne są „zarówno badania nad edukacją, skierowane na edukacyjne sądy i rozwiązania w celu ulepszenia działania edukacyjnego, jak też badania nad edukacją, których autorzy nie skupiają się na ulepszeniu stosunków edukacyjnych, mimo że są one wykonane w dziedzinie edukacji” [15, 39]. Badania drugiego typu, koncentrując się przede wszystkim na problemach konstruowania rzeczywistości społecznej, mogą być wykonywane na materiale edukacji jako jednego z segmentów społecznych, co nie pozbawia ich implicytnego obiektywizującego wpływu na stan rzeczy.

Zadanie dezobiektywizacji narzuca dwa rozwiązania. Pierwsze dostosowuje się do „badania zaangażowanego”. Jego zwolennicy uważają, że „Zdaniem zwolenników takiego podejścia, neutralne i wolne od wartościowania uprawianie socjologii oznacza milczącą zgodę na panowanie danego porządku społecznego, bowiem owa neutralność nie prowadzi wcale do rozwiązywania problemów praktycznych, przypomina natomiast umywanie rąk, co w efekcie prowadzi do pozostawiania ludziom problemów, których rozwiązanie leży w zakresie szeroko pojętej nauki” [19, 64]. Zaangażowanie badacza wykrywa się nie tyle w charakterze zdobywanych przez niego danych, ile w pozanaukowych kontekstach, dla których prowadzi się poszukiwania naukowe, np. w warunkach dyskryminacji społecznej, podziału władzy, dominowania czy podporządkowania, autonomii i zależności politycznej edukacji itd. Ono nie wpływa w żaden sposób na dążenie do obiektywności uzyskiwanych danych, na stosunek naukowca do prawdy, ponieważ między badaniem a jego obiektem istnieje w danym wypadku pewny dystans, podobny do rozbieżności między produkowaniem a zastosowaniem wiedzy. Wartość ustalenia „rzeczywistego stanu rzeczy” nie tylko zbliża naukę zaangażowaną i niezaangażowaną, lecz powoduje rywalizację o prawo przemówienia w imieniu prawdy.

Drugie rozwiązanie nie jest związane z nastawieniem na prawdziwość. Pierwszemu rozwiązaniu jest bliższa metafora „odkrycia”, natomiast drugiemu

odpowiada trop „wynałazek”. Od wynalazku nie wymaga się „prawdziwości” czy „nieprawdziwości”, „zgodności logicznej” czy „zgodności dyscyplinarnej”, natomiast pragmatyczne oczekiwania „stosowności”, „skuteczności” i „generatywności” są naturalne. Przedmiot wynalezienia dostosowuje się do produkowanych faktem badania zmian, udziału naukowca w tworzeniu i realizacji rzeczywistości [16, 56]. W przypadku niniejszego badania wynajdowanym przedmiotem jest edukacja.

W danej redakcji badaczowi przypisuje się specyficzną produktywność edukacyjną. Pedagog psycholog, badający strukturę działalności studentów podczas nauczania, z racji tego, że prowadzi badania, zajmuje pozycję kształtującą, potwierdzając czynnościową redakcję stosunków edukacyjnych (obraz świata), związek instrumentalny uczestników interakcji edukacyjnej (stosunek do innych), wartość osobistego wyboru jako źródła indywidualnych działań (stosunek do siebie). W rozpatrzonym przykładzie chodzi o pedagogikę implicytną. Jednak ze względu na to, w jakiej mierze tak zaangażowane badanie nad edukacją uczestniczy w procesie odtwarzania edukacji czy zmian w edukacji, dana forma udziału badacza nie może nie zostać przedmiotem refleksji metodologicznej.

Włączenie badania w proces edukacyjny zamienia je w kluczowy czynnik zmian w edukacji, a zaangażowanie badaczy w rozwijanie sytuacji edukacyjnej „czyni podejście naukowe wtórnym albo pochodnym względem tego właśnie zaangażowania” [14, s. 39]. Jest to uwarunkowane tym, że badanie operuje nie tyle składnikami edukacji, ile samymi warunkami, pracując nie tylko w edukacji, lecz też z edukacją. To określa szereg wymagań do metod (i szerzej — do metodologii) badań. Powinny one:

- być wrażliwe na zjawiska nietypowe, unikatowe;
- traktować poszczególny przypadek jako samodzielną całość;
- umożliwiać otwieranie nowych perspektyw;
- być potencjalnie zdolnymi do generowania nowej jakości obiektów badania;
- zapewniać własny potencjał innowacyjny poprzez praktyczno-edukacyjne stosowanie metody;
- generować konflikt interpretacji okoliczności edukacyjnych, zderzenia odpowiednich stanowisk praktycznych i otwieranie innych jakościowo perspektyw edukacyjnych.

Ich głównym ukierunkowaniem jest generowanie dywergencyjnego środowiska komunikacyjnego, inicjowanego i podtrzymywanego przez niestabilny zbiorowy subiekt edukacyjny, zmiana typu stosunków uczestników

do innych i do siebie, możliwość zdobycia niecodziennego doświadczenia obecności jednostki w edukacji o nieodpowiadającym samemu sobie charakterze. Ostatni punkt jest uwarunkowany przekształcającym wpływem pośredników komunikacyjnych, powodujących powstanie nowych pozycji znakowo-symbolicznych uczestników wydarzeń edukacyjnych.

5. Mediacja wydarzeń edukacyjnych

*«...konotatory nieciągle są łączone, aktualizowane, „mówione”
za pośrednictwem syntagmy denotacyjnej;
nieciągly świat symboli zanurza się w historii denotowanej sceny
jak w oczyszczyjącej kąpieli»
R. Barthes*

Pojęcie „mediacji” aktywizuje kilka znaczeń, występując i jako sztuczny związek przedmiotów, nie związanych ze sobą, i jako narzędzie, za pomocą którego realizują się te czy inne stosunki człowieka na świecie, i jako wewnętrzna instancja o znaczeniu regulacyjno-zarządzającym, i jako środowisko — cecha systemowa (agregacja), niesprowadzalna do mechanicznej sumy składników, uczestniczących w procesach upośredniających [9, 23–28].

Jednocześnie fenomen upośrednienia stanowi obszar problemowy w edukacji, ponieważ, będąc jej kluczowym warunkiem, stanowi Archimedesowy punkt oparcia, za pomocą którego zmiany w edukacji mogą być dokonywane.

Badanie warunków upośredniających w edukacji cechuje szereg szczególnych właściwości, spowodowanych ich zdolnością „przenikania”, obecnością w przedmiotach upośrednionych, na skutek czego wyodrębnienie „najczystszych” pośredników stanowi problem. Charakter działania pośredników, jego «rozpuszczenie się», natychmiastowe zmiany stanów jakościowych wiążą obserwacyjność fenomenów mediacyjnych z przypadkowością ich popadania w pułapkę badawczą. Dążenie do zwiększenia regularności „przejawów” pośredników wymaga specjalnej organizacji metodycznej, której prototyp został ukształtowany przez etnometodologię. Podstawę strategii badawczej stanowi idea zakłócenia stabilności badanych systemów, czyli „eksperymentowanie kryzysowe”. Zakłada się, że wprowadzenie zakłóceń do biegu stabilnych procesów spowoduje je do eksplikacji swojego układu, ich składniki można będzie „wykryć za pomocą grubszych metod obserwacji bezpośredniej” [4, 129]. Jeśli przyjąć definicję współczesności jako wypierania układu tekstualnego przez formy obrazowe [24], dla edukacji oznacza to przejście od logocentrycznej komunikacji w

nauczaniu do okulocentrycznej, rozpowszechnianie się w interakcji edukacyjnej wizualnych form wiedzy i związanych z nimi umiejętności.

Powołanie się na tę czy inną kontekstualizację w trakcie organizacji doświadczenia edukacyjnego jest związane z koniecznością uzasadnienia dokonanego wyboru. W niniejszym badaniu decydującą okolicznością selektywną jest interpretacja edukacji jako specyficznej przestrzeni bytowej, funkcjonującej według zasad z dziedziny ostatecznych wartości, opisaną przez A. Schütza [13, 424–425]. Edukacja przestaje być podstrukturą zewnętrznych procesów i zjawisk. Na podstawie tego autorzy odrzucają jako nierelevantne interpretacje edukacji, w których edukacja występuje w stronie biernej. Odbicie edukacyjne konstytuuje się w trybie jego samowystarczalności, kiedy wszystko lub prawie wszystko, co jest niezbędne do odtwarzania edukacyjnego, jest tworzone albo przekształcane w środowisku edukacyjnym. Pod tym względem takie elementy konstytutywne edukacji, jak cele, misje, wartości oraz społeczne i kulturowe punkty odniesienia zarysowują się jako warunki i produkty edukacji, niezbędne do odtwarzania samego systemu edukacji. Nie oznacza to, że edukacja pełni bezsensowną pod względem społecznym lub kulturowym funkcję. Chodzi o perspektywę jej postrzegania, która pozwala dokonywać selekcji i wyłączać za nawias jeden typ okoliczności, a brać w nawias inne.

Patrzenie na edukację jako na stosunkowo autonomiczne uniwersum symboliczne wyprowadza spod uwagi praktyki nierelevantne pod względem kultury, skupiając uwagę na synkretycznych podejściach do genezy kultury albo rywalizujących z nimi definicjach. Na czym polega przewaga kontekstów wizualizacji, szczególnie w przypadku ich opozycji do werbalnie (tekstowo) zorientowanych praktyk edukacyjnych? Z punktu widzenia autorów twierdzenie pierwotnej wielostrukturalizacji pola kulturowego (M. Bal) jest spowodowane specyficznym rozumieniem symbolicznej sytuacji, funkcjonującej w warunkach zróżnicowanej i wieloprzestrzeniowej edukacji. Warunki te dostosowują się do doświadczenia orientowania się jednostki w dynamicznych mnogościach kulturowych, stawiających użytkownikowi wyłączające się wzajemnie wymagania samoidentyfikacji. Takiego typu ontologie edukacyjne są szczególnie ważne dla zachodnioeuropejskich systemów edukacji, związanych ze wsparciem pedagogicznym indywidualnych trajektorii studentów, dostosowujących się do modelowania przejścia granic kulturowych i praktyk interakcji międzykulturowej.

Sytuacja edukacyjna, w której dzisiaj znajduje się wschodnioeuropejska praktyka edukacyjna, ma inny charakter. Wiąże się ona z inercją unifikacji i homogenizacji w edukacji — z dziedzictwem szybkiego uprzemysłowienia i

przeszłości socjalistycznej, z odtwarzaniem wspólnego dla wszystkich uczestników edukacji doświadczenia, które zdobywa się poprzez specjalną organizację tekstową oraz wycentrowaną wokół pedagoga komunikację. W wieloprzestrzeniowym środowisku edukacyjnym jako kluczowy występuje problem „wspólnego” (jedności różnorodności), w środowisku monoprzestrzeniowym zaś jako kluczowa występuje mnogość obszarów kulturowych: decentralizacja komunikacji, zróżnicowanie pozycji komunikacyjnych w odmienionej postaci [12, 88] stanowią główny węzeł problemowy.

Zwracanie się autorów do środków wizualnych jest spowodowane nie tylko zadaniami zróżnicowania społecznego, lecz też świadomością tego, że środowisko edukacyjne przeważnie stanowi dla jego uczestników uwarunkowaną semiotycznie przestrzeń, środowisko nasycone znakami, którego układ określa odtwarzanie przyjętej w jego granicach semiozy. Do zmian w charakterze tej semiozy autorzy dostosowywali możliwość transformacji stosunków społecznych edukacji i modyfikację podstawowych związków dyskursywno-edukacyjnych. Przejście z jednej pozycji dyskursywnej (pozycji podmiotu tekstowego) na pozycję, upośrednioną wizualnie, autorzy rozpatrywali jako krok ku rozwojowi edukacji.

6. Wnioski

1. W ramach danego projektu edukacja jest postrzegana jako praktyka samoeksperymentowania. W organizacji procesów semiozy edukacja już nie szuka usprawiedliwienia w okolicznościach zewnętrznych, lecz sama występuje jako generator, inicjując zmiany w kulturze. Warunkiem wyjściowym aktywności edukacji jest samookreślenie kryzysowe, kształtujące się jako odrębny rodzaj stosunku do siebie, praktykującego wrażliwość na elementy i procesy kulturowe, uczestniczące w jego konstytuowaniu. Podstawową funkcją edukacji w związku z tym jest nie przekazanie akceptowanego w społeczeństwie doświadczenia, lecz rozszerzenie zakresu możliwości uczestnictwa podmiotów edukacji w życiu publicznym i kulturze.

2. Kluczowe momenty w organizacji niniejszego badania stanowią, po pierwsze, niezgodność dyskursu edukacji i zasilających ją nauk humanistycznych z jednej strony — a stan semiozy kulturowej z drugiej strony. Po drugie, problemowość reguł dyskursywnych, poprzez które systemy pedagogiczne i nauki humanistyczne wpisują się w kulturę. W danym kontekście twierdzi się, że istniejąca dzisiaj edukacja nie w pełni uwzględnia

specyfikę zmian, zachodzących w kulturze (dynamikę mediacyjną), ignoruje modyfikacje semiogenezy albo interpretuje je wyłącznie jako zadanie dodatkowe.

3. Zmiany w edukacji jako w formie, pojmowane w ramach niniejszego projektu jako akt rozwoju edukacji, nie podporządkowują się w pełni logice celowo-racjonalnej, a określają siebie nie jako niezbędne, lecz jako pożądane i możliwe. Zajście tych zmian jest związane z inicjatywnym działaniem prowokacyjnym, skierowanym na lokalne warunki pola edukacyjnego. Rozwój edukacji w danym przypadku nie podporządkowuje się teleologicznej perspektywie całościowej modyfikacji systemowej, lecz jest realizowany za każdym razem jako doświadczenie obecnego, modyfikowanego w praktykach defamiliaryzacji, uwarunkowanych okolicznościami komunikacji paralogicznej. Dynamika edukacji w ramach danego projektu rezygnuje z esencjalistycznego opisu instytucji społecznych i socjalności w ogóle. Formy społeczne są traktowane jako aktualne wytwory komunikacyjne, wykorzystywane przez uczestników interakcji w celu realizacji związanej z nimi czynności politycznej.

4. Zmiany w edukacji podczas ich realizacji są zorientowane na obraz i związane z nim fenomeny wirtualne, na dekompozycję stosunków kulturowych, ich przegrupowanie i rekonstruację kształtujących się hierarchii. Przedmiot uwagi pedagogicznej stanowią procesy i zjawiska semiotyczne, ich produktywność kulturowa i następstwa. Takie przesunięcie się przedmiotowe atakuje centralną pozycję podmiotu jako źródła i odbiorcy legitymistycznej wiedzy oraz związanych z nim praktyk i instytucji. Wizualizacja pozbawia podmiot zindywidualizowanego języka, lokalizuje go jako obiekt peryferyjny względem werbalnych i wizualnych wymiarów dyskursu edukacyjnego. Słowo i obraz już nie pełnią funkcji reprezentacji podmiotu, raczej podmiot na skutek specjalnie zorganizowanej procedury komunikacyjnej staje się jednym z reprezentantów praktyk widzenia i sądzenia. Krystalizacja obu pozycji kulturowych na biegunie podmiotu, zdolność do zniesienia jednej z nich na korzyść innej, ustalenie stosunku priorytetowości i parytetowości między nimi występują jako konstytutywne warunki tworzenia nowych technologii edukacyjnych.

5. Badanie zmian w edukacji jako odrębnego rodzaju praktykę określa znacność ich zajścia w samej edukacji — przekształcenie się edukacji w placówkę innowacyjną. Edukacja staje się miejscem nie tyle wdrażania nowych form pedagogicznych, ile miejscem ich powstania, aprobaty i rozpowszechnienia. Chodzi tu o wykorzystanie unikalizujących metodologii, przejście na pozycję poznania zaangażowanego, opracowanie nowego języka

opisywania fenomenów kultury, edukacji i tożsamości. Źródło konstytuowania epistemologii edukacyjnej stanowi zasób semiologii, analizy dyskursu, ikonologii, konstrukcjonizmu społecznego oraz pedagogiki krytycznej.

Tłumaczenie z rosyjskiego przez L. Podporinova

Bibliografia

1. Бодрийяр, Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального / Ж. Бодрийяр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 96 с.
2. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.
3. Бурдые, П. Клиническая социология поля науки / П. Бурдые // Социоанализ Пьера Бурдые. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 49–95.
4. Гарфинкель, Г. Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / Г. Гарфинкель // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. – 1999. – № 4. – С. 126–166.
5. Гумбрехт, Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение / Х. У. Гумбрехт. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – 184 с.
6. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 2001. – 558 с.
7. Ман, П. де Слепота и прозрение / П. де Ман. – СПб. : Гуманитарная Академия, 2002. – 256 с.
8. Нанси, Ж.-Л. Складка мысли Делеза / Ж.-Л. Нанси // Vita cogitans. – 2007. – № 5. – С. 149–156.
9. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты : коллективная монография / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2017. – 211 с.
10. Поппер, К. Ницета историцизма / К. Поппер. – М. : Прогресс, 1993. – 188 с.

11. Сартр, Ж.-П. Проблема метода / Ж.-П. Сартр. – М. : Прогресс, 1993. – 240 с.
12. Тхагапсоев, Х. Г. Современная российская образовательная реальность и ее превращённые формы / Х. Г. Тхагапсоев, М. Б. Сапунов // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 87–97.
13. Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 1056 с.
14. Щитцова, Т. В. Феномен воспитания и наука о воспитании в творчестве Финка. Предисловие к публикации / Т. В. Щитцова // Топос. – 2000. – № 2. – С. 38–40.
15. Bassegy, M. Case study research in educational settings / M. Bassegy. – Buckingham ; Philadelphia: Open University Press, 1999. – 192 p.
16. Domańska, E. Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce / E. Domańska // Teksty drugie. – 2007. – № 5. – S. 48–60.
17. Hamilton, L. Case studies in educational research [Electronic resource] / L. Hamilton // British Educational Research Association online resource. – Mode of access: http://www.bera.ac.uk/files/2011/06/case_studies_in_educational_research.pdf. – Date of access: 20.07.2011.
18. Hegel, G. W. F. Nauka Logiki. Tom I / G. W. F. Hegel. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967. – 589 s.
19. Jabłońska, B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne / B. Jabłońska // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2006. – Tom II, № 1. – S. 53–67.
20. Klus-Stańska, D. Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji / D. Klus-Stańska // Studia edukacyjne. – 2016. – № 38. – S. 7–20.
21. Kwieciński, Z. Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty / Z. Kwieciński. – Kraków : Impuls, 2012. – 442 s.
22. 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. – № 45–46. – P. 353–379.
23. Postman, N. W stronę XVIII stulecia [Electronic resource] / N. Postman. – Mode of access: <http://bylecoq.w.interia.pl/text/edukacja.htm>. – Date of access: 19.07.2015.
24. Sztompka, P. Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza / P. Sztompka. – Warszawa: PWN, 2005. – 150 s.

D. Karol, N. Korchalova, A. Palonnikau
Belarusian State University, Minsk, Belarus

CONCEPT OF EDUCATIONAL EVENT MEDIATION BY MEANS OF MODERN VISUAL CULTURE

Abstract. The paper contains the key ideology points of the two-year long research “Mediation of educational event by means of modern visual culture”. The research was aimed at studying conditions of the education change as well as creation of a psychological-pedagogical mechanism capable of causing this change in place. Such mechanism, according to the authors’ conclusion, is decentration of educational communication coupled with limitation of the currently dominating verbal- and text-centered order of educational interaction due to discursive redistribution and inclusion of interactive forms based on image semiotics in the communication repertoire. Redistribution of relationships between “word” and “image” as well as reinterpretation of educational discourse by means of visual culture have a decisive importance for education to perform its innovative functions in culture and ensure the production of new implications of its subjects availability in education.

Key words: biased research, educational semiosis, development of education, time and space of education, visualization of education, visual knowledge, educational event.