

УРОКИ КОНФЕРЕНЦИИ.
ПРЕДИСЛОВИЕ КАК ПОСЛЕСЛОВИЕ
Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников

V Международная научно-практическая интернет-конференция «Дискурс университета – 2018. Медиация образовательного события средствами современной визуальной культуры» завершается этим небольшим сборником. Она, оставив некоторый след в памяти ее участников, прошла почти незаметно для других членов научно-педагогического сообщества, если, разумеется, судить по публичному резонансу.

От конференции, посвященной локальной теме визуализации образования, вряд ли стоит ожидать масштабных эффектов. Проектируя конференцию, мы, конечно же, «испытывали реальность»: измеряли уровень содержательного интереса тех, кто непосредственно включен в актуальные контексты жизни университета, к событийным сдвигам в образовании, обществе и культуре, которые нами, организаторами конференции, определяются как достойные научно-педагогического внимания. На событийную реальность образования мы хотели спроецировать конференциальные дискуссии, их предполагалось вывести из фоновых, ситуативных обстоятельств путем превращения в «интересные объекты»¹, а конференциальный «референдум» мог выделить из их числа наиболее значимые.

Первичное распределение объектно-содержательного поля конференции было проделано во вступительной статье «Концепция медиации образовательного события средствами современной визуальной культуры» на русском и польском языках. В этой работе, которая задумывалась как смыслогенеративная, мы стремились посредством специальной организации текста зафиксировать феномены того, что можно назвать «парадоксальным режимом функционирования» образовательных практик. Речь шла о текущем радикальном изменении актуальной жизненной ситуации, возникновении новых феноменов человеческого существования, обусловленных развитием информационных и медийных технологий, смещении систем смыслового кодирования — прежде всего

¹ Под объектами здесь, в аналитическом подражании Дж. Миду, понимались элементы реальности, которым придан определенный смысл.

образа и его генеративных элементов (изображений, визуальных символов, симулякров, аудиовизуальных комплексов) — на центральное место в «семиотическом метаболизме культуры». Указанному изменению мы (в контексте нашего исследовательского движения) придаем статус и энергию революционизирующего события — символической эксплозии, уподобив его действие эффекту кодекса (печатной книги), разрушившему стены феодальных замков. В этом утверждении мы следуем за Г. М. Маклюэном («Понимание медиа»), возвестившем вместе с некоторыми другими современными учеными конец эпохи Гуттенберга.

Важное уточнение: не культура как таковая (в широком смысле и различных преломлениях) виделась нами в качестве действительного предмета планируемых дискуссий, а обстоятельства жизни современного образования, к развитию культурной чувствительности которого следовало, по нашему мнению, стремиться. В своей проблематизации образования мы исходили из гипотезы его «специфической слепоты»¹, обусловленной инертностью господствующего в образовании вербального дискурса, ведущего символическую борьбу с визуальным присутствием на экспроприированной когда-то образовательной территории, перемещающего иконические атрибуты в маргинальное или служебное положение, а то и попросту вытесняющего их из легального пространства образования. И в целом из гипотезы дискурсивной невосприимчивости образования, обусловленной размещением образовательных дискурсов, определяющих режимы человеческих действий, форм ассоциаций, а также отношения к себе и другим, «в тени» образовательного контента. Эти гипотезы конференции предстояло проверить.

Теперь, обратившись лицом к прошедшему событию, мы вынуждены признать, что гипотеза «специфической слепоты» университетского сообщества в значительной степени подтвердилась. Нам не удалось развернуть широкую дискуссию в виртуальном пространстве конференции, вызвать к жизни спектр мнений, символическое противоборство научных подходов и образовательных идеологий. Или, другими словами, вызвать к жизни статистически значимое количество высказываний, в том числе и несоизмеримых, достаточных для генерации языка визуального образования, возникающего из парадоксального взаимодействия речевых практик, воплощающих в себе разность

¹ Термин американского психолога У. Джеймса.

образовательных онтологий, эпистемологий и технологий¹. Стоит отметить, что и мы, организаторы конференции, сами не были включены в текстуальное производство в он-лайн пространстве, ограничив реакции на поступающие от участников тексты кратким обменом поверхностных впечатлений.

Одним из факторов, определивших малочисленность и неинтенсивность текстуального взаимодействия конференции, стала, как нам представляется это сегодня, недостаточная инфраструктурная разработанность публичного восточно-европейского научно-образовательного пространства. Тому, возможно, есть несколько причин. Во-первых, отсутствие каналов связей и «накачаных мышц» сетевой коммуникации научно-педагогических сообществ, способных оживлять связи и приводить институты и средства научно-исследовательского взаимодействия в движение. Наличие относительного множества научно-образовательных институтов, средств связи и других условий трансграничной интеракции не является необходимым и достаточным межкоммуникативным условием. Во-вторых, доминирование в сообществе схем исследования, апеллирующих к индивидуальной производительности ученых, а, значит, и недооценка важности продуктивной коммуникации и недооформленность методологии коммуникативно организованных исследований. Образ монастырской кельи и затворника-ученого в ней все еще остается базовой метафорой места и времени производства знания, сковывая развитие гуманитарной науки в нашем регионе. В-третьих, устоявшийся формат конференциальных интеракций вопрос-ответного типа, производимых в непосредственном времени, не предполагающих, с одной стороны, отсроченного способа взаимодействия, с другой стороны, ориентации на «другое» высказывание как импульса для производства «иного» суждения. Сверхценность идей автора сообщения и межперсональной коммуникации не способствуют развитию генеративной среды обмена и гуманитарной поддержки новых образовательных форм.

Нуждается в своем объяснении и «ролевой» провал центрального текста, многофокусная и полидисциплинарная экспертиза которого была заявлена в целях конференции. Центральный текст не только обобщил в

¹ Ю. М. Лотман, как известно, придавал особое значение парадоксальной коммуникации, диалогу, в котором встречались качественно различные тексты, в ходе интеракции которых рождались новые семиотические феномены. Следует признать, что самих по себе текстуальных различий позиций недостаточно, чтобы механизм культурной генерации был приведен в действие. Более того, как нам представляется это сегодня, взаимодействующие тексты еще должны обнаружить друг друга в несовпадающем и несоизмеримом статусе.

своих содержаниях результаты многолетней работы исследовательской группы, но и расставил метки возможных направлений развития образовательных исследований, инспирированных «визуальным поворотом» современной культуры. Не исключено, что отсутствие форм прямого и косвенного реагирования участников конференции на сформулированные организаторами вопросы говорит не только об эзотерическом арго основного доклада или о его «научном косноязычии», свойственном любому становящемуся специальному языку, но и невысокой социальной валентности (популярности) поднимаемых текстом проблем, их неукоренненности в научно-образовательном дискурсе сообщества, заслоненности другими типами высказываний и связанными с ними значениями.

Вместе с тем мы бы не хотели обесценить общую содержательную экспозицию конференции представленной выше проблемой неработающего «центрального высказывания». Среди помещенных в сборник работ следует выделить прежде всего статью наших польских коллег из Университета Гданьска Марии Щепска-Пустковской, Малгожаты Левартовска-Зыхович и Лонгины Струмска-Цылвик *«Педагогическое исключение ребенка из пространства»*. В ней на методологической базе визуальной этнографии показана специфика семиотического конфликта в образовании, причем показана более сложной, чем она выглядела в нашей базовой презентации. Польские ученые смогли убедительно продемонстрировать уже не вербально-образный конфликт, а символическое противостояние образов пространственно-образовательной организации. Официальное распределение пространства образования в данном исследовании предстает как система властного доминирования позиции педагогов, осуществляющих с помощью онтологического конструирования индоктринацию школьников, навязывание гомогенных ориентаций, вытеснение индивидуальных и групповых значений детей в область «образовательного бессознательного». Подчеркнем еще раз: в аналитической редакции ученых из Гданьска уже не слово противостоит образу, а легитимный пространственный образ, наделенный властными полномочиями, господствует над визуальными произведениями детей, вызывая к жизни их инверсию и эпатажные формы реализации. Последнее можно интерпретировать как формы сопротивления учащихся педагогическому авторитету и контролю.

Еще одна работа, развивающая определение образовательной реальности базового текста, принадлежит докторантке Института Педагогики Университета Гданьска Агнешке Скотницкой. В ее статье *«Инновационность в аспекте опыта академической дидактики. (Высшая школа как место напряжения между традицией и усилиями по ее изменению)»* формулируется принципиальная для разработки образовательной инноватики проблема: перерождение образования. Его симптомами для Скотницкой прежде всего выступают экономическая колонизация образования, навязывание ему номоса и этоса хозяйственной деятельности, ведущее к редукции культурно-образовательной функции и даже культурной дистрофии, а также маскировка капиталистического интереса путем выставления «дымовой завесы» из лозунгов «общества знания», «экономики, опирающейся на знания» и пр., призванных поддержать существующий социально-экономический режим и сохранить его дискурсивные иллюзии. Результатом такой инверсии становится эмиграция образования из образовательных институтов. В своих наблюдениях А. Скотницка как никто другой близка к выводам Ж. Бодрийяра о превращении университета в симулякр. Его показателями, полагает Бодрийяр, выступают: дипломы, потерявшие свою эквивалентность и самодостаточно отсылающие к самим себе, внутренне опустошенные экзамены, представляющие как «сговор между теми, кто учит, и теми, кого обучают»; «педагогический инцест», которым участники образовательных отношений стремятся подменить утраченный обмен научной деятельности и знаний. И, как пишет опять же Бодрийяр, образование становится «местом безнадежной инициации, приобщения к пустой форме ценности, и тот, кто находится в нем на протяжении нескольких лет, знаком с этим странным процессом, с настоящей безнадежностью “нетруда” и “незнания”»¹.

Осей текст конференции определяет базовую образовательную ситуацию как вербо- и текстоцентрированную, но при этом отмечает, что присутствие в ней образа становится все более интенсивным. Правда, следы «работы присутствия» образа чаще являются непрямыми, косвенными, обнаруживая себя, например, в фактах обесценивания опытов создания текста, стагнации в обучении практик чтения, массовой «немоте» студентов, телеграфном стиле учебников, более напоминающих

¹ Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. А. Качалова. – М. : ПОСТУМ, 2015. – С. 204.

популярные среди молодежи комиксы, чем методические устройства, обесмысливании привычных учебных действий и атрибутов учебных ситуаций, меняющем пространственно-временную ее (ситуации) конфигурацию. Кризис текста как характеристика современной образовательной ситуации отчетливо фиксируется в статье российского педагога С. И. Поздеевой, посвятившей свою статью «*Зачем магистратура студенту и преподавателю педагогического университета?*» содержанию образования в вузе. Автор представляет сложившуюся дидактическую ситуацию в драматическом залоге, говорит о тотальном разрушении ценности смыслового чтения, распространении имитаций читательской деятельности и отторжении молодежи от книги и текста. Это может показаться парадоксальным (как правило, мы как педагоги исходим из того, что студенты умеют читать), но обучение работе с текстом рассматривается автором статьи в качестве важнейшей задачи подготовки магистрантов (по сути дела тех, кто близок к завершению своего институционального образования!). В качестве учебных заданий С. И. Поздеева предлагает развертывание в магистерской подготовке практик текстуализации: *декодирования* текста (корректировку текста с ошибками, пропусками, элементами деформации и неполноты), *интерпретации* текста (репликации и смысловой атрибуции), *критики* текста (отнесения и анализа). Ученый осознает, что выполнение этих заданий потребует дополнительной методической оснастки (фиксации выделенных значений в письме, перекодирования письменного сообщения в устную речь, подключения к организации высказывания группового субъекта (обсуждение значений в микрогруппах)), что, по мнению автора, может способствовать формированию у магистрантов «текстозависимости в хорошем смысле».

С утверждениями базового текста соотносится статья другого российского ученого, Т. Е. Третьяковой, «*Визуальные стимулы в учебном пространстве: исследование микроуровня образовательного взаимодействия*». Согласно ее данным, вузовский преподаватель оказывается не только перед перспективой обучения чтению, но и задачей постановки практик зрения. В оригинальном учебном эксперименте исследователь с помощью искусственного торможения автоматизмов восприятия студентов, сформированных учебным процессом, сумел осуществить деконструкцию пресуппозиций зрительного восприятия участников образовательного взаимодействия. Как оказалось, большинство студентов в рецепции изображений подчиняются апперцептивному

диктату схематизмов мышления (видимое предстает в их отчетах как мыслимое). Интерпретации же изображения строятся по схемам текст-центрированного анализа (авторизация сюжета фотографии, уподобление образа знаку, игнорирование тщательного рассматривания визуального объекта и т. д.). Попытки преподавателя специфицировать процессы визуального восприятия (пролонгирование рассматривания визуального объекта, торможение интерпретативных актов, децентрация процедуры рассматривания, десубъективация и депсихологизация зрения) трактуются студентами как бессмысленные и избыточные. В итоге ориентированный на визуализацию преподаватель оказывается перед проблемой консолидированного сопротивления академической группы, блокирующего процессы развития учащихся и технологические изменения обучения. Выводы исследований Т. Е. Третьяковой открывают перед вузовским преподавателем (и не только) целый ряд новых педагогических задач, связанных с необходимостью реорганизации отношения слова и образа в учебном взаимодействии, изменения формы обучения, функцией которого становится не столько усвоение значений легитимной культуры, сколько работа учащихся со своим опытом, обнаружение в нем имплицитно действующих апперцептивных структур, сформированных в том числе и условиями образования.

Обсуждение проблем визуализации практик профессионального образования затрагивает статья украинского исследователя В. И. Березуцкого *«Визуализация как основной принцип современной лекции в медицинском университете»*, в которой образ представлен как ассистент вербального сообщения преподавателя. В визуальном ресурсе автор видит возможность второй жизни наглядности в обучении, адекватный ответ на требование совершенствования качества подготовки выпускников вуза. В то же время, подводя итоги серии опытов, автор отмечает неоднозначность эффектов использования визуальных образовательных средств. Опираясь на данные сравнительного исследования учебных результатов текстовой презентации и видеопредставления на проблемно-ориентированной лекции, он отмечает их неожиданность. Оказалось, что с точки зрения студентов видеопрезентация замедляет восприятие информации и тормозит принятие решения (65% опрошенных). Высокую ценность видеоряд приобретает лишь в тех случаях, когда информация не может быть эффективно представлена в текстовой форме. Означает ли это, что выводы о визуальном опосредованном характере когнитивного развития современных студентов

существенно преувеличены или преждевременны, или что речь должна идти о сложной семиотической архитектуре современной дидактики высшей школы? Этот вопрос мы хотели бы оставить на данный момент открытым, представляющим потенциал для образовательных исследований, нежели отправную точку для методических решений.

С нашей точки зрения (и именно в этом направлении мы бы развивали серию исследовательских действий), неоднозначность этих данных (если не доверять их прямой интерпретации) позволяет трактовать свидетельства студентов как визуальную проблему. На их основании можно предположить, что учащиеся в недостаточной степени умеют работать с образно представленной информацией, испытывают затруднения в ее декодировании и интерпретации. Более того, предпочитая использовать текстуальный материал, ранее упорядоченный преподавателем, они стремятся отказаться от собственных усилий по организации перцептивных данных, поддерживают патерналистские установки в обучении, делая себя зависимыми от отобранных и концептуализированных преподавателем фактов, лишают себя возможности развития важной для любой профессии компетенции — наблюдательности.

Опыт эффектов перевода вербальной информации в визуальную составляет важную часть статьи украинского педагога М. Б. Литвиновой *«Визуализация учебной информации по физике»*. Речь идет не о простом переводе данных сообщения из одной модальности в другую, но об особом преобразовании, создании визуального кода, формирующего новую систему организации информации. Автор не останавливается на вопросах конструирования образного порядка знания. В предлагаемую к обсуждению методическую схему входит: создание центрального образа, его декодирование — раскрытие механизма действия, замещение образа предметом усвоения — физическим объектом. Связь образа и физического объекта (в статье — «якорение объекта») позволяет, как считает автор, удерживать его в поле восприятия, производить детализацию и формализацию значений, наращивать интерпретационные слои, контролировать качество усвоения материала. В фокусе внимания статьи М. Б. Литвиновой находится деятельность преподавателя, благодаря чему для нас более наблюдаемыми становятся происходящие с ней трансформации, инспирированные установкой на использование продуктивной работы изображения (здесь, как рефрен вопросу У. Митчелла *«чего хотят изображения?»*), мы можем задавать вопрос *«как*

действуют изображения?» вне зависимости от наших осознанных усилий в их присутствии). Мы не можем, к сожалению, полноценно судить о характере учебных действий учащихся, процессуальных особенностях их участия в актах кодирования и декодирования, отношениях, возникающих между образом-кодом и объектом-заместителем в тех случаях, когда эффект научения становится дидактически значимым. Подробные эмпирические данные, представленные Т. Е. Третьяковой, о которых мы писали выше, позволяют предположить наличие двойной коллизии: между образом и словом в ходе их взаимодействия, а также в отношениях между позициями преподавателя и учащихся, возникающих в ходе упорядочивания и переупорядочивания учебной информации¹.

Самостоятельную линию размышлений о семиологической ситуации в университетском образовании развивает статья белорусского психолога А. М. Колышко «Студент в образовательной системе чтения». Особенность постановки им вопроса о чтении заключается, во-первых, в образовательной контекстуализации чтения (вводится термин «образовательное чтение»), а во-вторых, в изменении статуса чтения (оно предстает не как событие индивидуального сознания, а как сложноустроенная коммуникация, протекающая не только и не столько в режиме взаимодействия автор-читатель-текст, сколько в коммуникативных отношениях, реализуемых в учебной ситуации между ее участниками).

Представляемый читателю сборник *«Медиацзия образовательного события средствами современной визуальной культуры»* можно было бы, наверное, назвать опытом построения «неклассической дидактики». Дидактика как дисциплина в представлении многих прочно связана с упорядочиванием, прозрачной структурой, определенными составляющими, трактуемыми как методы, принципы, средства и т. д. Этот образ дидактики скорее всего уже выполнил свою важную культурную

¹ Понятие двойной коллизии нуждается в особой проработке, для которой в этом тексте нет места и времени, но одно его уточнение необходимо здесь сделать. Одна из задач понятийного действия «коллизии» — вывести отношения образа и слова из состояния бинарного противостояния в системе оппозиций, поскольку такого рода система всегда работает на восстановление порядка, который, в свою очередь, последовательно отождествляется со смыслом. Порядок это и есть универсальный способ пролонгации смысла в образовательной ситуации. Мы же выделяем коллизию как понятийную конструкцию, которая очерчивает область нелинейного дидактического монтажа образовательной реальности, в котором объектность образа и слова пересекаются в модусе ошибки, нестабильных фрагментов, по отношению к которым позиции преподавателя и ученика характеризуются динамичной имманентностью актам пересечения и наложения друг на друга образа и слова. Мы говорим о коллизии как о столкновении, конфликте, наложении, сцеплении и равенстве образовательной объектности и субъектности в различных аксиологических, семиотических и символических средах. Коллизия не отрицает систему противоположностей, но использует их для создания эффекта взаимоналожения и сцепления гетерогенных сред и позиций.

задачу в исторически обусловленном пространстве и времени. Сегодня мы живем в эпоху множественных и одновременных перемен. Их множественность подразумевает, что переменны не консолидированы в порядке системных движений изменения, и сама «эпоха» является не переходом в линейности исторического времени от чего-то к чему-то, а, возможно, фундаментальным и теперь уже постоянным условием нашего существования.

Как в этой связи должно строиться образование? Какие конститутивы ему следует принимать в качестве должных, а какие помещать в архив? Каковы критерии педагогического самоопределения, если любая из признанных ранее надежными опор обнаруживает свою зыбкость, иллюзорность, обратимость?

Парадоксально, но лингвистическим условием реализации дидактики в эпоху перемен становится метафора хаоса. Последний, как правило, имеет негативные деннотации и коннотации. Однако, как замечает профессор Университета Гданьска Дорота Ключ-Станьска, «хаос — это также предпорядок, состояние глубокой потенциальности, существующее исключительно для того, что исходно, ново, сущностно. Творческий замысел соотносим с недостатком порядка, со стремлением к приданию реальности упорядоченности, согласно собственным принципам и критериям. Хаос, следовательно, является антиподом застывшим схемам, тоталитарному однообразию, интеллектуальной муштре. Он отрицает очевидность, которая приписывается именно дидактике. В хаосе все не просто, раз и навсегда определено, представлено как “вероятность”. И именно благодаря этой многомерности хаоса мы получаем шанс обнаружения в дидактике того, что зыбко и слабо, и того, что жизнеспособно, исполнено побуждений и многовариантности»¹. В хаосе появляется возможность максимально ослабить фигуру педагога, лишив ее магии врожденного таланта и эффекта ореола источника образовательной продуктивности, создавая тем самым место для новых вопросов и образовательных отношений.

И последнее. Всей совокупностью своих высказываний сборник не утверждает, что мир образования таков на самом деле. Более того, замысел конференции и настоящего издания состоял в том, чтобы избегать любых определений образования в режиме «на самом деле». Мы предлагаем помыслить его таким. Иными словами, это коллективное высказывание

¹ Klus-Stańska, D. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* / D. Klus-Stańska. – Warszawa, 2010. – S. 10–11.

носит принципиально незавершенный характер и является высказыванием, чья работа состоит в разворачивании множественности потенциалов развития образования.