

*А. А. Полонников*

### **К вопросу о развитии визуального мышления в психологическом образовании**

Те изменения, которые происходят в современной культуре, побуждают организаторов психологической подготовки к пересмотру ее ключевых положений, в том числе и тех трактовок, которые связаны с развитием учащихся в условиях институционального образования. В предлагаемом вниманию читателей тексте обосновывается необходимость разработки и внедрения в содержание психологического обучения современного опыта изучения и педагогического использования визуальных сред и средств.

Ключевые слова: психологическая подготовка, теории развития, визуальное мышление, образовательный семиозис, диктатура зрения.

*A. A. Polonnikov*

### **Regarding the development of visual thinking in psychological education**

Changes that occur in modern culture encourage the organizers of psychological training to revise its key regulations including those interpretations that are related to students' intellectual development in the context of institutional education. This text substantiates the necessity of designing and implementing students' current experience and intellectual development based on visual environments and means into the content of psychological training.

Keywords: psychological training, theory of development, visual thinking, educational semiosis, prevalence of vision.

*Когда-то, благодаря Жану Пиаже, область изучения развития опиралась на последовательную, интересную, проверяемую и широко принятую теорию. Теперь, увы, мы-психологи снова в допарадигмальной лодке, вокруг которой качаются фрагменты теорий, почти-теорий и псевдотеорий... Вероятнее всего, каждая из них окажется верной для разных аспектов развития. Для любого конкретного феномена развития верна та или иная теория, и мы хотим знать, какая именно.*

*Alison Gopnik*

Проблема, на которую мы хотим обратить внимание, связана с тем дискурсом развития, который сегодня доминирует в исследованиях педагогической психологии, и извлечения из которого составляют основное содержание учебных пособий и учебных программ, рекомендованных студентам психологических специализаций. Разумеется, мы далеки от мысли о том, что сведения о развитии, циркулирующие в вузах, каким-то образом непосредственно влияют на реальное положение дел в учебном процессе современной школы, порядок в которой определяется скорее педагогической традицией и нормативно-методической документацией, однако их значение для формирования образа самой педагогической психологии у студентов и мировоззренческие следствия его интериоризации ими вряд ли следует недооценивать.

Во избежание голословности воспользуемся данными, которые мы заимствовали из Образовательного стандарта переподготовки руководящих работников и специалистов (ОСРБ 1-02 03 71), утвержденного Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 07.08.2020 № 216 и регламентирующего преподавание дисциплины «Психология развития». В нем, как и во многих подобных документах, содержатся сведения о предмете, задачах и методах Психологии развития, перечислены основные научные школы в Психологии развития. Однако основное место отводится культурно-исторической психологии, ключевые положения которой перечислены отдельным списком (возрастные кризисы, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, новообразования, соотношение обучения и развития, зона ближайшего развития и т.п.).

Акцент на этом подходе, сделанный составителями образовательного стандарта, позволяет предположить, что редакция развития в ходе обучения будет осуществляться из перспективы школы Л.С. Выготского, а оценка вклада других школ психологии станет производиться в ее контексте. Весьма вероятно, что именно эта теоретическая позиция будет транслироваться в ходе переподготовки работников образования в качестве «истины» развития. Что же входит в ее структуру?

Во-первых, *прогрессизм* развития, понимание его как перманентного восхождения к взрослому идеалу, который в методологическом плане Л.С. Выготский определил как «обратный метод». Схема прогресса объявляется «законом развития», в котором оно предстает в виде «снятия», в ходе которого «каждая следующая ступень выше предыдущей, вбирает её в себя, развивает всё положительное, что было достигнуто на той ступеньке, которую прошел наш ум (всё глубже проникая в единственную истину)» [Библер, 1990, с. 281-282]. В результате у реципиента этой точки зрения формируется иерархический образ развития.

Во-вторых, *историзм* развития, ведущий к тому, что, как заметил американский педагогический психолог Дж. Верч, носители этой установки начинают «рассматривать кросскультурные различия как различия “кроссисторические”» [Верч, 1996, с. 26]. Из этого следует своего рода монизм развития, поскольку сам принцип историзации базируется на идеологии «сущности» (идентичности) того, что в ходе индивидуальной или групповой истории изменяется.

В-третьих, *интеллектуализм* развития, когда его сущностью провозглашается интеллект, интроинтернированный окончательно в виде мышления в понятиях. «Образование понятий, пишет Л.С. Выготский, особый, своеобразный способ мышления и ближайший фактор, определяющий развитие этого нового способа мышления...» [Выготский, 1982, с. 132].

И, наконец, в-четвертых, *логоцентризм*, побуждающий сторонников культурно-исторического подхода рассматривать слово в качестве ведущего (а реально единственного) посредника развития. Упомянутый выше Верч, выводил логоцентризм из биографических предпосылок Л.С. Выготского (вырос в России, в семье, где высоко ценились вербальная постановка и разрешение проблем), и особенностей раннесоветской жизни, когда формальное обучение грамотности было важнейшей социокультурной задачей [Верч, 1996, с. 41].

Из отмеченного следует, что участники обучения, независимо от содержания сообщения, полученного на занятиях, приобретут определенный образ развития, характеризующийся прогрессизмом, историзмом, интеллектуализмом и логоцентризмом. Его утверждение именно в этом качестве может быть объяснено психологическим механизмом формирования установки, описанным в свое время Д.Н. Узнадзе. Это значит, что в данном случае речь идет не о содержании восприятия участниками обучения, а о форме их сознания, которая, будучи нефеноменальным процессом, определяет функционирование сознания как целого [Узнадзе, 2004, с. 83]. Обучение, таким образом, становится одним из неконтролируемых факторов воспроизводства представлений об «истине» развития у значительного числа учащихся.

Между тем, обстоятельства социализации последних десятилетий сообразуются с фундаментальными изменениями. Для примера мы остановимся на одном. Речь идет о визуализации культуры и ее влиянии на структуру формирования и реализации значений (семиозиса). В культурном воспроизводстве современности, согласно данным множества гуманитарных исследований, все большее место занимает визуальный код, повсеместно вытесняющий вербальный и устанавливающий «диктатуру глаза» [Mitchell, 2002, p. 171]. Одновременно с этим цифровизация производит «дигитальное насыщение культуры» [Копески, 2011, s. 12] и осуществляет семиотическую декомпозицию (кризис репрезентаций), ведущую не только к смене мест означающего и означаемого, но и к торжеству визуального мышления в целом [Мирзоев, 2019, с. 278].

Но это относится к внеобразовательным событиям. Если же мы сместим фокус внимания в сторону образования и, в частности, в сторону психологической подготовки, то мы легко обнаружим в ней господство описанной выше вербализированной установочной системы. Образ, если и присутствует в обучении, то в основном в ассистирующем слову качестве. В результате между состоянием культуры и процессами в образовании возникает разрыв. В его возникновении, как было показано выше, участвует и опыт концептуализации развития.

Мы далеки от того, чтобы связывать наметившийся культурно-образовательный конфликт с именем Л.С. Выготского, который, как заметил немецкий психолог Г. Рюкрим, «жил в конце “эры Гутенберга”» [Рюкрим, 2010, с. 38]. Это значит, что по своей базовой структуре культурно-историческая психология «принадлежит до-цифровой, “книжной” культуре. В течение длительного переходного периода мы вынуждены иметь дело с эпистемологическими и коммуникационными аспектами [этой] теории, возникшей в “книжной” культуре, потому что данный анахронизм практически неизбежен в текущем пере-

ходном периоде. Требуется серьезный пересмотр основных [ее] положений в свете новых областей знания, таких как история и теория мультимедиа, а также проверка ее потенциала в моделировании новых форм обработки информации и коммуникационных систем в случае, если эта теория претендует на то, чтобы продолжать развиваться в Цифровую Эру» [там же].

В плане концепции развития в психологическом обучении определение ситуации в терминах «визуального поворота» оборачивается активизацией вопросов, связанных с развитием визуального восприятия и визуального мышления в целом. Утверждение последнего в образовании не может произойти (вследствие целого ряда обстоятельств) «естественным» образом. Это связано прежде всего с различиями порядков семиозиса в вербальной и визуальной коммуникациях. По данным немецкого эпистемолога Б. Шнетлера вербальная (письменная) коммуникация ориентируется на последовательное развертывание, линейность, классификацию и абстрагирование, в то время как визуализированное взаимодействие отрывается от абстрактной системы знаков, стремится к холизму, конкретности, тяготеет не к тому, что пропозиционально, а к тому, что иконично. «Там, где письмо устремлено к аналитическому разбору и презентации событий и интеракций, визуальность чаще всего действует интеграционно и статично» [Schnettler, 2008, s. 122].

Кроме этого, сам характер визуального мышления со времен исследований Р. Арнхейма, претерпел существенные изменения. Они обусловлены главным образом трансформацией культурной среды, приводящей и уже приведшей к функциональным изменениям в человеческом мозгу. МРТ-исследования показывают, что современное «зрение – это очень сложный и интерактивный процесс. Как выясняется, он протекает не в одном «месте» мозга, как показали первые «подсвечивающие» изображения, а во всем мозгу сразу в виде серии быстрых обменов импульсами» [Мирзоев, 2019, с. 91]. В этой связи возникает необходимость серьезной редакции нейропсихологических разработок А.Р. Лурия, описавшему функциональную локализацию психических функций.

Для современных исследований в области принимающей визуальный вызов педагогической психологии, информационно значимым становится выяснение правил структурирования иконических выражений, а также установление связей между визуальными артефактами и способами их репрезентации. Можно также предположить, что на способы обращения с визуальными элементами будут оказывать давление правила практики учебной коммуникации, сложившиеся в предшествующем обучении. При этом остается непроясненным то, «каким образом визуализация изменяет формы мышления, участвует в организации убеждения или сводит обращение знания к развлечению» [Schnettler, 2008, s. 132]. Кроме этого, не исключено, что широкое использование визуальности способно изменить порядок взаимоотношения текста и изображения. В этом случае «превосходство текста над иллюстрацией может смениться очевидным доминированием иллюстрации над текстом» [Шакуров, 2021, с. 37-38].

#### **Библиографический список**

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат, 1990. 413 с.
2. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. Москва : Тривола, 1996. 176 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь : собрание сочинений: в 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1982. С. 5-361.
4. Мирзоев Н. Как смотреть на мир. Москва : Ад Маргинем Пресс, Музей современного искусства «Гараж», 2019. 344 с.
5. Образовательный стандарт переподготовки руководящих работников и специалистов (ОСРБ 1-02 03 71), утвержденный Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 07.08.2020 № 216. URL : <https://www.psu.by/images/IPK/os-1-21-06-74.pdf> (дата обращения: 29.04.2022)
6. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе; перевод с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Москва : Смысл; Санкт-Петербург: Питер, 2004. 413 с.
7. Шукуров Ш.М. Визуальная риторика // Человек. 2022. Том 32. Вып. №5. С. 180-191.
8. Gopnik A. The post-Piaget era // Psychological Science. 1996. V. 7. № 4. P. 221–225.
9. Konecki T. Visual Grounded Theory: A Methodological Outline and Examples from Empirical Work // Revijaza sociologiju. 2011. № 2. S. 131–160.
10. Mitchell W.J.T. Showing seeing: a critique of visual culture / W.J.T. Mitchell. // Journal of Visual Culture. 2002. Vol. 1(2). P. 165–181.
11. Ruckriem G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 30–38.
12. Schnettler B. W stronę socjologii wiedzy wizualnej // Przegląd Socjologii Jakościowej. Tom IV. Numer 3 – Listopad 2008. S. 116-142.