

Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка

Теоретические и прикладные проблемы онтогенеза  
в современных социокультурных условиях:  
мировые и региональные тренды и тенденции:  
материалы I-го Международного научно-практического семинара

Минск, 2021

Редакционная коллегия:  
канд. психологических наук, доцент *А. А. Полонников,*  
*Н. Д. Корчалова*

Теоретические и прикладные проблемы онтогенеза в современных социокультурных условиях: мировые и региональные тренды и тенденции: материалы I-го Международного научно-практического семинара / Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Институт психологии, 17–18 июня 2021 года, Минск, Беларусь ; редкол. : А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГПУ, 2021. – 249 с. В сборнике представлены работы, авторы которых осуществляют реинтерпретацию проблематики психического развития в контексте современных требований к практике образования. Решение данной задачи касается как пересмотра общетеоретических и методологических оснований психолого-педагогических исследований в области психического развития, так и поиска и разработки конкретных методических и инструментальных средств по его обеспечению в условиях институционального обучения. Сборник предназначен для преподавателей, научных работников, студентов и аспирантов УВО, специализирующихся в области научно-методического обеспечения психического развития субъекта образовательных практик.

Издание подготовлено при поддержке Министерства образования Республики Беларусь (НИР № ГР 20211214)

# ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ И ИЗМЕНЕНИЯ СЕМИОЗИСА КУЛЬТУРЫ

А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова, Д. Ю. Король

БГПУ, Институт психологии, Минск, Беларусь

*Западная культура неизменно использовала слово как самую высокую форму интеллектуальной практики и видела визуальные представления в качестве второсортных иллюстраций идей. Теперь, однако, появление визуальной культуры в качестве субъекта оспорило эту гегемонию...*

Н. Мирзоефф

*Аннотация:* в статье проводится анализ современного дискурса образовательной политики, определяющей стратегии развития личности учащейся молодежи, как присущего Беларуси, так и декларируемого международными институтами. Его фокусом выступают отношения, складывающиеся между динамично изменяющимся культурным семиозисом и реализующимися образовательными практиками. Утверждается, что фиксируемая культурными аналитиками смена кода семиозиса с текстуального на образный востребует не адаптивного, но проективного ответа образования на вызов культуры, основу которого должны составить обновленные психолого-педагогические программы психического развития, в первую очередь адресованные средней общеобразовательной школе. Ставка в них должна быть сделана на паритетное участие в процессах психического развития учащейся молодежи визуально-перцептивного и вербально-мыслительного опытов. Предлагается общий план теоретико-экспериментальных работ, обеспечивающих опережающее или конкордантное развитие учащейся молодежи Беларуси.

*Ключевые слова:* дискурс образовательной политики, функциональная грамотность, культурный семиогенез, семиотический декалаж (Пиаже), идеология психического развития, визуальная компетентность.

## **Введение**

Целерациональное человеческое действие<sup>1</sup>, как правило, имеет своим истоком определение ситуации. Его трактовку в свое время предложил американский социолог У. Томас, и под его именем — Теорема Томаса — она

---

<sup>1</sup> Заметим, что целерациональное действие, согласно типологии М. Вебера, соотносится лишь с одной формой рациональности, обусловленной сознательно поставленными индивидом целями [7, с. 84]. Другие формы организации человеческого поведения — ценностно-рациональное, аффективное и традиционное, выделенные Вебером, в данном варианте определения ситуации не учитываются.

вошла в научный обиход. Согласно ей, любому «самодетерминированному акту поведения всегда предшествует стадия обследования и обдумывания, которую мы и можем назвать определением ситуации. От определения ситуации зависят не только конкретные акты; по ходу дела вся жизненная стратегия и личность самого индивида начинают вытекать из серии таких определений» [22, с. 63]. Определение ситуации психического развития школьников в этой связи не является исключением. Из дефиниции Томаса следует, что в ее реализации, кроме элементов «объективности», неизменно присутствует «свободная» человеческая воля, производящая селекцию ситуационных элементов, их рационализацию (упорядочение, именование, оценку) и программирование (развертывание последовательности предпочтительных действий). Наличие в определении ситуации человеческого произвола оборачивается наличием в нем политических интересов сил, участвующих в ситуационном анализе. Однако при всем при этом, как считают последователи Томаса, «если ситуация определяется как реальная, она реальна по своим последствиям» [15, с. 35]. В то же время любая идентификация ситуации не сводима к индивидуальному произволу, так как акт ее распознавания всегда дискурсивно обусловлен идеологией, педагогической стратегией, обстоятельствами коммуникации, а также социальными контекстами производства ситуационных диспозиций.

Для современного школьного образования категорией, к которой сегодня все чаще прибегают социальные агенты развития, выступает «функциональная грамотность». Содержание этого понятия, как показывают соответствующие изыскания, исторически изменчиво, отражая в своем развитии многообразные социокультурные влияния, соединяя в себе общественные упования и трезвый экономический расчет. Так, например, в начале XX века функционально грамотным в нашей стране признавался тот выпускник школы, который в необходимом объеме владел прежде всего навыками чтения, письма и счета. Уже к середине этого же столетия содержание функциональной грамотности оказалось прочно связанным с

основами научно-производственный знаний, выраженных в идее политехнической школы. На данную дефиницию оказала влияние происходящая во многих странах мира индустриализация, оформившая средней школе кадровый заказ<sup>2</sup>.

В современных международных документах, в частности ЮНЕСКО, функционально грамотным признается человек, «который может участвовать во всех мероприятиях, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и сообщества, а также для обеспечения возможности дальнейшего использования им чтения, письма и счета для его собственного развития и для развития общины» [9, с. 302]. В этом определении, как и во многих других, формулирующих в самом общем виде чаяния европейской образовательной бюрократии, заметна ориентация на условия образования стран третьего мира, решающих задачи начального обучения, в то время как другим участникам самим предлагается конкретизировать то, что они считают значимым для эффективного функционирования своих сообществ.

Более конкретно требования к функциональной грамотности школьников в языке компетенций были сформулированы в отчете по результатам международного исследования PISA-2018 «Функциональная грамотность: глобальные компетенции». В этом документе интересующее нас понятие представляет собой четырехчастную структуру, состоящую из:

– способности рассматривать вопросы и ситуации местного, глобального и межкультурного значения (например, бедность, экономическая взаимозависимость, миграция, неравенство, экологические риски, конфликты, культурные различия и стереотипы);

---

<sup>2</sup> Политехническое образование в школе, одна из важнейших составных частей коммунистического воспитания, предусматривает ознакомление учащихся в теории и на практике с основными научными принципами современного производства и особенностями общественных и производственных отношений, эффективное трудовое воспитание, формирование трудовых умений и навыков, профессиональную ориентацию учащихся; способствует сознательному выбору трудового пути, создаёт основу, фундамент последующей профессиональной подготовки [<https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/090/906.htm>].

– способности понимать и ценить различные точки зрения и мировоззрения;

– способности наладить позитивное взаимодействие с людьми разного национального, этнического, религиозного, социального или культурного происхождения или пола;

– способности и склонности предпринимать конструктивные действия в направлении устойчивого развития и коллективного благополучия [24, с. 5–6].

Как можно заметить, в предложениях PISA-2018 акцентированы вопросы межкультурной коммуникации и продуктивного взаимодействия стран и народов, а также проблемы, связанные с динамикой социальной стратификации. Однако, когда речь в этом тексте заходит не об образовательно-политических декларациях, а о практике сравнения и согласования, то есть о реальном механизме нормирования и регуляции рамок развития, на передний план выдвигаются совершенно другие критерии идентификации функциональной грамотности. В измерительных процедурах PISA фигурируют показатели «математической, читательской, естественно-научной и финансовой компетентности» [там же, с. 20]. Как они соотносятся с глобальной функциональной грамотностью первой части документа, не прояснено. Косвенным признаком того, что и сами сторонники этого типа международной компаративистики осознают нерешенность отмеченного нами концептуального разрыва, служит следующая оговорка анализируемого отчета: «Глобальная компетентность требует сформированности многих универсальных когнитивных компетенций, которые также проявляются в других областях функциональной грамотности» [там же, с. 21].

Республика Беларусь, по всей видимости, не может оставаться безразличной к рамочным определениям ЮНЕСКО и PISA-2018, однако следует признать, что их квалификации вряд ли в полной мере могут быть признаны в качестве системообразующих условий идентификации функциональной грамотности и параметров развития школьников в Беларуси. Отражением этого сомнения выступают данные нашего анализа

ситуационных определений, осуществленных в последние годы гуманитарными исследователями и политическими документами Республики Беларусь, которые, как нам представляется, свидетельствуют о том, что задача трактовки функциональной грамотности в нашей стране еще достаточно дискуссионна. Представим в кратком обзоре те тенденции и вызовы, которые присутствуют в образовательном дискурсе Беларуси и которые в той или иной степени претендуют на принципиальное решение вопроса функциональных компетенций. В этой экспозиции мы будем исходить из идеи наличия своего рода символического образовательного плебисцита функциональных грамотностей, на котором происходит их отбор и утверждение. В то же время мы в полной мере осознаем то, что существует определенный разрыв между тем, что обозначают в качестве критериев развития ученые и образовательные политики, и тем, что происходит в учебных практиках, в которых работники образования руководствуются не столько эксплицитными схемами развития, сколько нормативными документами образования и педагогической традицией.

В то же время, обсуждая проблему развития, мы отдаем себе отчет в том, что контекст функциональной грамотности лишь один из возможных применяемых институциональным образованием в качестве критерия оценки учебных достижений школьников. Можно ли соотносить содержание развития и показатели академической успешности? Другие рамочные условия развития: государственный интерес, чаяния родителей, различных общественных групп и, наконец, самого ребенка, несомненно, важны, но с нашей точки зрения не могут быть определяющими для исследовательского самоопределения. Это связано с тем, что в постановке поисковых вопросов ученый может исходить не столько из актуальных ожиданий своих современников, сколько из тех соображений, которые инспирированы как его интуицией будущего, так и специфическим пониманием жизненных проблем, которое в силу ряда причин может пока еще не осознаваться сообществом. В этом случае, разумеется, сложно рассчитывать на солидарность последнего с выводами ученого, что,

однако, не отрицает необходимости производства исследовательских работ, а также последующей социализации их результатов.

### **Контексты развития в образовательном и политическом дискурсах Беларуси**

Образовательная ситуация последних десятилетий в нашей стране, по мнению ряда ученых, определяется такой социокультурной тенденцией как **глобализация**. Работы, посвященные этому феномену, используют его в достаточно общем значении, связывая содержание глобализации с непредсказуемостью будущего, ростом объема знаний и увеличением продолжительности обучения [20, с. 16; 25, с. 3]. Иными словами, ситуационное изменение сторонников тезиса «глобализация» соотнобразуется с динамизмом и содержательной эпистемологической избыточностью, что и определяет соответствующую реакцию образования. Последняя заключается, *во-первых*, в переориентации педагогических систем на инновационную (техничко-технологическую) модель развития. В ее основе должен лежать «синтез знаний», «межсистемные ассоциации», «междисциплинарные связи», «обобщенные понятия» [20, с. 18]. *Во-вторых*, глобализация востребует «интенсификации учебного процесса», повышения системности знаний и уровня осведомленности обучающихся [25, с. 6]. Или, другими словами, на вызов глобализации ее рецепторы отвечают наращиванием интеллектуализации и перерабатывающей мощности образования. С этой точки зрения, требования к психическому развитию школьников определяются в терминах формирования проективных и универсальных когнитивных компетенций. В то же время вопросы о том, каковы психологические условия, обеспечивающие, например, способность учащегося к построению «междисциплинарных связей» или в чем состоят учебные действия и операции, направленные на формирование данного когнитивного умения, остаются в настоящее время без ответа.

Согласно другому ситуационному определению, позиция современной белорусской школы обусловлена **информатизацией**, расширяющей



«пространство языков — естественных и искусственных, которые, на основе информационных технологий, непрерывно влияют на формирование самосознания личности» [8, с. 4]. Содержание психического развития в этой связи должно с необходимостью обогащаться контентом «информационной культуры» и «информационной безопасности». В результате такого рода оптимизации каждый человек сможет «иметь возможность овладевать знаниями, умениями, навыками для понимания сути информационного общества и для полномасштабного использования его преимуществ» [там же, с. 7]. В контексте нашего изложения это означает, что психическое развитие школьников, определяемое контекстом информационной функциональной грамотности, должно отражать события информационного мира, который, согласно мнению авторов этого тезиса, имеет устойчивую и предсказуемую структуру, с которой школьник может наладить прочную когнитивную связь. При этом, как нам представляется, предполагается, что имеющихся у учащегося интеллектуальных ресурсов вполне достаточно, чтобы адаптироваться к складывающейся информационной ситуации.

Еще одно ситуационное определение исходит из помещения в его центр проблем **экологизации**, ориентации в построении образования на «масштабы и динамику происходящих на земной поверхности изменений» [5, с. 6]. Это означает, что перед образованием встает задача формирования у учеников новой «“стратегии разума”, опирающейся на ценностные ориентиры, более высокие, чем локальные или национальные интересы» [там же, с. 10]. По существу, речь идет о некоей новой транситуативной интеллектуальной компетентности, возникающей на базе ноосферного сознания и позволяющей человечеству «осуществить переход к устойчивому развитию биосферы» [там же, с. 12]. Функциональная грамотность на этой основе приобретает форму новой универсальной когнитивной компетентности, включая в себя «осмысленное овладение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для практической реализации экологически целесообразной

деятельности» [13, с. 58]. Такое понимание экологической компетентности достаточно сложно реинтерпретировать в терминах учебной деятельности школьников, если, конечно, не сводить ее к природоохранным акциям на малой родине или внеклассным мероприятиям экологического просвещения. Еще более сложной нам представляется диагностика экологической функциональной грамотности на представленной авторами основе.

Среди новых ситуационных вызовов белорусские исследователи уверенно называют **цифровизацию**. Ее генез связывается «с переходом цивилизации от индустриальной к постиндустриальной фазе развития» [21, с. 201]. Речь идет главным образом о возникновении и распространении в социуме и образовании цифровых технологий, открывающих «новые возможности для развития как отдельного человека, так и страны» [там же]. Как можно судить по приведенной выше цитате, контекстом для построения высказывания о цифровизации служат «производственные» изменения в жизни людей (индустриальная, постиндустриальная фазы), что, соответственно, программирует педагогическое мышление в направлении прагматики освоения цифровых технологий. Содержание функциональной грамотности предназначено для адаптации учащихся к складывающимся производственно-хозяйственным условиям. При этом изменения образования в условиях этого вызова в основном осмысливаются как внедрение различных форм онлайн-обучения, создания образовательных порталов и платформ, например, Moodle» [17, с. 107]. Соответственно функциональная грамотность ведет свой отсчет от способности ориентироваться в некотором оптимальном объеме электронных учебных средств.

Современная социокультурная ситуация Беларуси получает свое определение в том числе и посредством разного рода государственных документов, например, Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь, государственных отраслевых программ, концепций развития значимых социальных сфер и пр. Анализ такого рода материалов показывает, что на данный момент их несомненным

приоритетом выступает эффективное функционирование экономической и технологической сфер, в то время как другие, в первую очередь, наука, образование, право и, конечно, культура, мобилизуются для содействия в решении народно-хозяйственных задач [19]. Их контекст существенен и в определении ориентиров развития культуры нашей страны, в описаниях которых преобладают производственно-финансовые и экономические термины (доля, прирост, объем доходов, бизнес-форумы, технологии, стандарты качества, конкурентоспособный продукт, индустрия). В этом случае между дискурсом образования и политики присутствует реципрокное отношение, что, несомненно, отражается на практиках структуризации и формации функциональной грамотности.

В ходе нашего исследования образовательных и политических дискурсов Беларуси, уточнения их чувствительности к определению ситуации в терминах собственно культурных трансформаций, прежде всего семиотического свойства было обнаружено, что, во-первых, для них всех характерен социогенетический залог, внешний по отношению к феноменам образования, а во-вторых, отсутствует тематизация проблем семиозиса<sup>3</sup> культуры и связанной с ней образовательной политики. Мы говорим о трактовке культуры и ее значений в семиотических терминах, выводящих в фокус исследовательского интереса вопросы культурного кодирования и прежде всего трактовки культуры как семиосферы, ставящей проблемы экономики, государственной политики, социальной жизни во второй ряд и даже выносящих их за скобки изучения.

Это, однако, не означает полной общественной нечувствительности к состоянию и процессам в современной семиосфере. Косвенным образом, например, социальная чувствительность обнаруживает себя при формировании государственных действий в сфере массовой информации и издательской деятельности. Государственная программа «Массовая

---

<sup>3</sup> Процесс, в котором знак, замещая референт, сам становится референтом для другого знака, а тот, в свою очередь, для следующего, следующих и так до бесконечности, определяется как семиозис [6, с. 59].

информация и книгоиздание» на 2021–2025 годы содержит в себе, в частности, указания на качественные различия между двумя формами информационной организации — печатными (в первую очередь, книгами) и цифровыми. За книгой признается ключевая роль в деле «обеспечения духовного обновления общества, сохранения и укрепления его нравственных ценностей, культурного и научного потенциала страны», она выступает «одной из важнейших составляющих национальных интересов Республики Беларусь в информационной сфере», в то время как с новыми информационными средами, а именно с сетью Интернет, связывается высокая вероятность оказания деструктивного влияния на аудиторию, в том числе с помощью «“фейковых” новостей и информационных “вбросов”» [12]. Это определяет книгу, во-первых, как особого рода социальный регулятор и инстанцию контроля, а во-вторых, как основной способ передачи информации в образовании.

При этом признается, что Интернет, наряду с радио и телевидением, «кардинально меняет структуру воспринимаемой потребителем информации», то есть сопряжен с качественными (психологическими) изменениями на полюсе получателя сообщения, а печатное слово утрачивает способность вызывать интерес у аудитории, в то время как цифровые медиа не только отмечены ее ростом, но и характеризуются потенциалом к социальному объединению [там же]. Из этого следует вывод о том, что книга (без особой аранжировки обращения к ней) все в меньшей степени способна производить субъектную или социальную мобилизацию. В этой связи особую заботу вызывает однозначная связь между читательской компетентностью и современной функциональной грамотностью учащихся, устанавливаемая агентами движения PISA. При этом сама читательская компетентность в этой программе не проблематизируется.

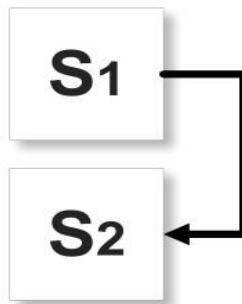
Говоря опять же о культурной чувствительности анализируемых государственных программ, следует также отметить наличие в них ряд положений, связанных с организацией деятельности в образовательной сфере

Беларуси, направленных, например, на «формирование широкого спектра образовательных услуг в области ... визуального ... и других видов искусств» [19], на повышение «уровня медиаграмотности и медиакультуры населения» [12]. Исходя из этого, можно предположить, что и в области культуры, понимаемой в данном случае достаточно широко, начинает формироваться государственный заказ на научную разработку проблем культурной динамики, что предполагает специфическую идеализацию социокультурных отношений (и, возможно) как символического обмена, обусловленного качественными изменениями состояния современной семиосферы.

### **Смена культурного кода и психическое развитие учащихся**

Определение ситуации, к которому апеллирует наше исследование, кладет в свое основание различие социальных и культурных процессов. В общем виде оно было введено в отечественный научный оборот Г. П. Щедровицким, связавшим процесс трансляции и воспроизводства деятельности с социальными процессами, в то время как их изменение отнес к сфере культуры [26, с. 199–200]. Согласно этому различию, деятельность, опирающаяся на образцы, нормы, традицию, сохраняет свою константность до тех пор, пока в области культуры не произойдет изменение, связанное со сменой формообразующих деятельность принципов. Схематически это выражается Щедровицким следующим образом.

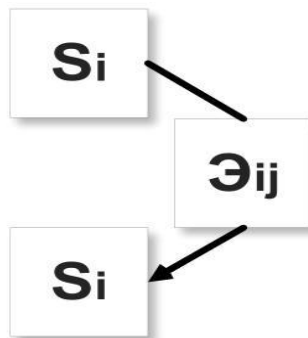
Социальное (производственное, деятельностное) (см. рис. 1) воспроизводится путем простого «перетекания» из одного состояния в другое без существенных изменений. На рисунке 1 это представлено как переход **S 1** в **S 2**. Социальные структуры изоморфны (способны к замещению) и в своей реализации синхронизированы. Между структурными элементами социума и культуры образуется гармоническая реципрокная связь, в результате которой социум и культура взаимоподтверждают и взаимоподдерживают друг друга. Такого рода репродукция определяется Щедровицким как «трансляция элементов социума» [там же, с. 199–200].



**Рисунок 1 – Схема трансляции элементов социума Г. П. Щедровицкого<sup>4</sup>**

В тех случаях, когда в процессах трансляции социальных состояний возникают сложности, например, результаты деятельности обнаруживают свою проблематичность или становятся предметом социальной критики, возникает необходимость обращения к образцам и эталонам, которые принадлежат сфере культуры. Культура являет своего рода резервуар норм, стандартов, прототипов, необходимых для «воссоздания других точно таких же образований, входящих во второе состояние социальной структуры» [там же, с. 200].

На рисунке 2 социальные элементы обозначены как  $S_i$ , в то время как культурные —  $Э_{ij}$ . Социальные элементы  $S_i 1$  и  $S_i 2$  опосредованы культурой и сохраняют между собой тождественность.



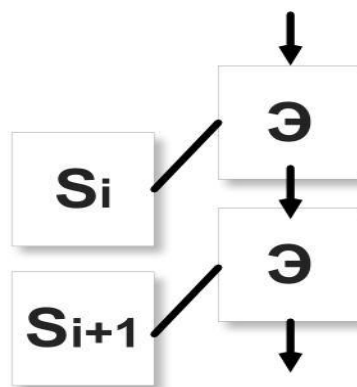
**Рисунок 2 – Схема трансляции культуры и воспроизводства деятельности Г. П. Щедровицкого<sup>5</sup>**

Изменение структур социальных отношений самих по себе, согласно данной логике, невозможно. Эти отношения, посредством обращения к конституирующим их образцам, будут постоянно восстанавливаться. Для их

<sup>4</sup> Рисунок Г. П. Щедровицкого.

<sup>5</sup> Рисунок Г.П. Щедровицкого.

трансформации необходима нормативная модификация действующих в ней образцов. На рисунке 3 социальные элементы  $S_i$  и  $S_{i+1}$  опосредованы культурой  $\mathcal{E}_j$  и нетождественны друг другу. В этом плане культурные образцы выступают медиатором социальных трансформаций и, с точки зрения Г. П. Щедровицкого, должны стать отдельным предметом мыследеятельностного преобразования. Связь между элементами культуры и социальными структурами в этом случае приобретает иерархический характер, при руководящей роли культурной инстанции. Особенность образовательных ситуаций в интерпретации Г. П. Щедровицкого заключается в том, что педагог «независимо от его воли и желания, выступает как элемент культуры; но с точки зрения сознательно формулируемых требований одна из важных его педагогических функций — быть живым носителем определенных деятельностей и разворачивать их в качестве образцов для подражания при передаче другим людям» [26, с. 201]. Указанная двойственность должна выступать предметом рефлексивного контроля педагогом над характером осуществляемой им активности и различения, реализуемых в каждый момент образовательного присутствия той или иной функции.



**Рисунок 3 – Схема культурно-социальных изменений Г. П. Щедровицкого<sup>6</sup>**

В плане общего обсуждения проблем развития не имеет особого значения, идет ли речь о развитии образовательной системы, группы учащихся или отдельного ученика. Ключевым здесь выступает семиотическое изменение культурного опосредования развития или трансформация

<sup>6</sup> Рисунок Г.П. Щедровицкого.

принципа кодирования. Этот принцип британский социолог Б. Бернстейн предлагает называть «системами кодирования». Их работа заключается в отборе и интеграции культурных смыслов, способов их реализации, включении/исключении необходимых для их поддержания контекстов [2, с. 41]. Системы кодирования (знаково-символические системы) представляют собой предмет трансляции в образовании — знания — и, выступая в качестве ключевого звена педагогической деятельности, они устойчиво воспроизводятся до тех пор, пока в области культуры и социума поддерживается высокая корреляция. Тогда же, когда в регионе культуры происходят существенные изменения, возникает кризисная ситуация, требующая восстановления нарушенного культурно-социального баланса, но уже на новой кодирующей основе. В нашем исследовании указанная корректировка получила название «рекомпозиция образовательного семиозиса» (процесса функционирования учебных значений).

Если теперь от общесоциологических положений перейти к вопросам, связанным с темой, вынесенной в заглавие статьи, то проблема развития начинает соотноситься с такими контентами, как состояние современных систем кодирования, область разрывов кодирующих и нормативных структур, условия восстановления культурно-социальных связей, а также роль и место образования в этих качественно дивергентных обстоятельствах.

Определение современной культурной ситуации в восточно-европейском в целом и, в частности, в белорусском регионе, в настоящем исследовании связывается с качественным преобразованием культурного семиозиса, обусловленного, как отмечали выше цитированные белорусские ученые и политики, с информатизацией (цифровизацией) жизненной реальности людей, возросшим влиянием массмедиа, и, наконец, тем, что можно считать квинтэссенцией этих изменений — визуализацией социокультурных отношений. Как заключает в плане происходящих в культуре изменений белорусский философ А. Усманова, «самой отличительной чертой этих изменений является “экспансия” визуальной



культуры во все сферы нашей жизни — от трансформации домашнего пространства и улицы до политического выбора и движения капитала. Визуальная культура — уже не праздничная декорация нашей жизни, но сама повседневность. Витрины магазинов, всевозможные шоу и зрелища, телевидение, вездесущая реклама, цифровая фотография, Интернет — это и многое другое давно превратилось в будничные фон, стало привычным антуражем» [23, с. 15]. Кодовое выражение визуализации, по определению Ж.-Л. Нанси, заключается в невиданной ранее «эффективности образа» [18, с. 153], а наступление эпохи цифровизации, пишет польский социолог К. Конецкий, знаменуется прежде всего «дигитальным насыщением культуры» [29, р. 12]. Это, в свою очередь, позволяет Ж. Бодрийяру указать на ключевое качественное преобразование культуры, которая функционирует теперь по принципам гиперреальности, радикально изменяющей семиогенез и делающей практически неразличимыми факты реальности и их имитацию [3, с. 45]. Феномен гиперреальности<sup>7</sup> радикально изменяет привычные отношения референции, внешнего и внутреннего, чувственного и мыслимого. Особенно красноречиво об этом свидетельствует феномен так называемой «дополнительной реальности».

Как же реагируют белорусское образование и образовательная политика на происходящие в современной культуре изменения? В первой части нашего изложения мы упоминали Государственную программу «Массовая информация и книгоиздание» на 2021–2025 годы. При всей несомненной значимости этого документа он редактирует культурную ситуацию преимущественно в инструментально-средственном и стабилизирующем существующие отношения ключе. Вопросы культурного семиозиса в нем присутствуют в инверсированном охранительном залоге, выдающем опасения

---

<sup>7</sup> «Из того же разряда и разрушение реальности в гиперреализме, в тщательной редупликации реальности, особенно опосредованной другим репродуктивным материалом (рекламным плакатом, фотографией и т. д.): при переводе из одного материала в другой реальность улечивается, становится аллегорией смерти, но самим этим разрушением она и укрепляется, превращается в реальность для реальности, в фетишизм утраченного объекта; вместо объекта репрезентации — экстаз его отрицания и ритуального уничтожения: гиперреальность» [4, с. 149].

ее создателей в отношении неизвестного. В образовании это оборачивается запрещением использования на занятиях гаджетов, охранительным присутствием педагогов в социальных сетях, принуждением к использованию на уроках исключительно рекомендованной учителем информации. В результате школьное обучение, несмотря на заметно возросшее в нем количество электронных средств, в отношении образовательного семиозиса (использования форм знания) остается преимущественно текстоцентрированным, ограничивающим присутствие в нем визуального кода и способов обращения с ним [35, s. 139]. Дистанция между состоянием визуализированной культуры и (вербо)текстуализированным образованием стремительно увеличивается. Результатом этого процесса может стать выпадение образования из системы культуры.

Человеку, не посвященному в проблематику формирования программ обучения в средней школе, решение проблемы корректировки систем культурного кодирования и учебного семиозиса может показаться делом не сложным. Ведь можно добавить, например, несколько новых требований в документы, определяющие содержание развития школьников и дополнить учебники и другие вспомогательные учебные средства разного рода иллюстративным материалом. Ведь еще в Я. А. Коменский заповедал нам, «чтобы 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» [14, с. 171]. Однако не так все просто и не о наглядности идет речь в нашем случае.

Представим теперь более развернуто образовательную ситуацию, определяемую в дискурсе современных гуманитарных исследований как «изобразительный поворот». Автор этого термина — американский искусствовед У. Митчелл пишет: «“Изобразительный поворот” предполагает обусловленность мысли визуальной парадигмой, а это угрожает и подавляет любую возможность дискурсивного мастерства» [33, p. 10]. И далее: «Каким бы ни был изобразительный поворот, уже сегодня должно быть ясно, что это

не возврат к наивному мимесису, идее копирования, соответствия репрезентациям или к обновленной метафизике изобразительного “присутствия”: это, скорее, постлингвистическое, постсоциономическое переоткрытие изображения как сложного взаимодействия между разными формами визуальности, техническими средствами, институтами, дискурсами, телами и образами. Это осознание того, что позиция зрителя (взгляд, практика наблюдения, визуального удовольствия) могут стать такой же серьезной проблемой, как различные формы чтения (декодирование, понимание, интерпретация и т. д.) И этот визуальный опыт или “визуальная грамотность” не могут быть полностью объяснены с помощью модели текстовой реальности» [там же, р. 17].

Митчелл говорит о возникновении новой культурной ситуации, связанной с полифонией образов разного генеза, во многом определяющих содержание сознания современного человека и ускользающих от его рационального (сформированного на предпосылках логоса) и во многом автоматизированного, в том числе и вербальными средствами образования, контроля. Говоря об этой сложности, упомянутый выше философ А. Усманова отмечает, чтобы обнаружить «работу» образа в нашем сознании, «нужно совершить титаническое усилие по “деавтоматизации” восприятия» [23, с. 10]. Между тем, реализуясь вне условий институционального образования, в основном посредством массовой культуры, изобразительное воздействие становится основным фактором конструирования идентичности молодых поколений. Польский социолог З. Мелосик, анализируя механизм его психотехнической эффективности, отмечает, что «образ (изображение) более “непосредственен”, чем письменное слово, при этом сама его конструкция более скрыта от глаз адресата, в отличие от литературного текста. Образ предстает “лишенным автора”, объективированным сообщением “самого мира” (пресловутой “фотографически точной” его репрезентацией). В такой ситуации массовая культура становится “перманентной педагогикой”», «необычайно эффективным средством конструирования способов реализации

влечений, желаний, установок, а также способов самоидентификации» [32, с. 31]. Причем, заметим попутно, речь здесь не идет о ментальной активности молодых людей, создающих в своем воображении разнокачественные представления, а как раз наоборот, о том, как и почему артефакты начинают господствовать в человеческой психике и из посредников человеческой деятельности становятся ее распорядителями. В целом идея визуального доминирования в культуре поддерживается сегодня многими гуманитарными учеными [см., например: 27; 29–31; 34; 35 и др.].

Между тем, следует признать, что осознание проблем, порожденных изменениями в семиозисе культуры, как это показал наш анализ дискурсивных трендов в белорусской гуманитарной науке, не находится в зоне ее ближайшего развития и образовательной политики. Причем не только нашей. По данным американского исследователя Р. Арнхейма, «педагоги и психологи до сих пор не решаются признать, что процессы перцептивного [визуального] мышления столь же трудны и результативны, требуют столь же большого разума, что и использование интеллектуальных понятий. Мы жертвы укоренившегося представления, согласно которому мышление происходит в отрыве от перцептивного опыта» [1, с. 97–98]. Что касается отечественной психолого-педагогической традиции, она все еще остается в плену базовых положений культурно-исторической психологии, для которой ключевое значение имеет вербальное опосредование актов человеческого сознания, ведущее в своих высших формах к понятийному мышлению. В этой перспективе перцептивный (визуальный) опыт не имеет самостоятельного значения, выступая лишь предысторией истории высших психических функций. Хотя, согласно данным многочисленных психологических исследований, именно перцептивный (визуальный, телесный) опыт выступает ведущей модальностью человеческого восприятия и при этом обладает способностью к «совершенствованию и обучению» [10, с. 348]. В условиях же культурной визуализации его недооценка чревата, с одной стороны, дезориентацией учащихся, а с другой, конфликтом результатов стихийной

социализации и школьного обучения. Одним из проявлений указанного конфликта становится обесценивание учащимися книги и чтения, происходящая на наших глазах замена реального общения сетевой корреспонденцией, массовое сопротивление обучению в целом. В плане образовательного семиозиса данное положение может быть квалифицировано как символическая борьба изображения и слова, взывающая к корректировке учебных ориентиров. Последние должны быть дополнены требованиями и критериями развития визуальной компетентности учащихся средних общеобразовательных школ, координацией научно-методического аппарата, обновлением управления школьным обучением, а также модернизацией подготовки педагогического персонала.

### **Заключение**

Обновление характеристик развития современных белорусских школьников, с точки зрения представленного нами определения культурной и образовательных ситуаций, следует рассматривать как насущный гуманитарный проект. Его разработка и реализация предполагает осуществление целой серии теоретико-экспериментальных работ, которые в общем виде могут быть представлены следующей программой, в структуре которой содержатся такие действия как:

1. корректировка схем развития учащихся общеобразовательных школ, что, как показало наше исследование политического и научного дискурса Республики Беларусь и некоторых сопредельных стран Восточной Европы, предполагает существенное уточнение базовых оснований построения учебных практик и прежде всего логики онтогенеза. Эта логика должна выступить ключевым условием описания учебной деятельности учащихся на разных этапах развития, а это, в свою очередь станет теоретическим фундаментом создания ориентировочной основы педагогического взаимодействия и связанного с ней научно-методического обеспечения учебной работы. Без прояснения указанных обстоятельств проблематично выделение качественных характеристик ментальных изменений школьников

во всей последовательности получения ими общего среднего образования, включая и его завершающий этап;

2. разработка требований к развитию белорусских учащихся не может носить исключительно теоретический характер, а нуждается в уточнении «истины момента», то есть комплексного экспериментального изучения реального состояния психического развития учащихся средних школ Республики Беларусь в контексте современных образовательных условий, а также характера и уровня их визуальной подготовки;

3. полученные в ходе экспериментально-теоретических исследований данные позволят осуществить моделирование и экспериментальную адаптацию к условиям школьного обучения образцов психолого-педагогического взаимодействия, в которых визуальная форма знания будет реализовываться не в сервисном значении — в статусе иллюстрации к вербально организованным формам знания, а как конститутив и форма контекстуализации и координации вербальных и иных структур знания;

4. педагогическое обращение к приоритетности образа означает существенное ограничение логоцентризма образовательных практик и активацию ресурса визуального мышления (образного обобщения). Этот способ абстрагирования обозначается словом «типизация». Понятие в образовании в этом случае лишается многих своих преимуществ. «Понятие емкость — это сумма свойств, по которым можно узнать данный вид сущности. Тип — это структурная основа такого вида сущности. Абстракции, характерные для творческого мышления как в науке, так и в искусстве, — это типы, а не емкости» [1, с. 104]. Типизация и понятие в этом случае выступают как ментальные антиподы;

5. искусственное отделение вербальных (устноречевых, текстуальных) ситуаций от визуальных, редкое для жизненных отношений, вполне оправдано как для художественных (живопись, немое кино, пантомима), так и для образовательных событий. Обучение, которое преследует цели кодовой рекомпозиции, конструирует свой условный мир, моделируя в нем значимые

в педагогическом плане обстоятельства и вынося за скобки (в гуссерлианском смысле) те значения и связи, которые имеют место в действительности. В этой перспективе аргументы от теории или жизни, оправданные в других обстоятельствах, для обучения, связанного с интеракцией слова и образа в целом нерелевантны;

б. описание развития визуального семиозиса в учебном процессе общего среднего образования предполагает также его согласование с теми практиками развития, которые в настоящее время используются в школе, что в свою очередь нуждается в дидактической рекомпозиции процесса семиозиса, следствием которой визуальные и понятийные формы знания станут взаимодействовать в диалоге и взаимодополнении;

7. и, наконец, последнее. Формирование уточненной редакции развития школьников для своей полноценной реализации должно опираться на систематизированный психолого-педагогический диагностический инструментарий, который позволит учителям и управленцам образования оперативно определять особенности психического развития учащихся, идентифицировать качество их визуальной и вербальной компетентности в их различиях и сочетании.

Такова в общих чертах программа научно-исследовательской работы в области разработки и модернизации проблем развития школьной молодежи в условиях изменения семиозиса культуры и его связей с семиозисом образования. Разумеется, что ее разработка и реализация нуждаются в самом широком научном и общественном обсуждении.

#### Литература

1. Арнхейм, Р. Визуальное мышление / Р. Арнхейм // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер [и др.]. – М. : АСТ ; Астрель. 2008. – С. 97–107.
2. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн ; пер. с англ. И. В. Борисовой. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.

3. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. О. А. Печенкина. – Тула, 2013. – 204 с.
4. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. – М. : Добросвет ; КДУ, 2011. – 392 с.
5. Борисевич, А. Р. Трансформация экологических представлений общества: исторический аспект / А.Р. Борисевич // Весці БГПУ. – 2016. – № 1(87). – С. 6–12.
6. Бразговская, Е. Е. Семиотика. Языки и коды культуры : учеб. и пр-м для академ. бак-та / Е. Е. Бразговская. – М. : Юрайт, 2019. – 187 с.
7. Вебер, М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии : в 4 т. Т. I. Социология / М. Вебер ; пер. с нем. ; сост., общ. ред. и предисл. Л. Г. Ионина. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 445 с.
8. Воронцовская, Л. Н. Информационное общество в контексте этимологического исследования / Л. Н. Воронцовская // Весці БГПУ. – 2015. – № 4(86). – С. 3–8.
9. Всемирный доклад по мониторингу образования «Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752\\_rus](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752_rus). – Дата доступа: 01.04.2020.
10. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон ; пер. с англ. А.Д. Логвиненко. – М. : КоЛибри, 1988. – 464 с.
11. Государственная программа «Культура Беларуси» на 2016–2020 годы: Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 4 марта 2016 г. № 180 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 18 марта 2016 г. № 5/41814.
12. Государственная программа «Массовая информация и книгоиздание» на 2021–2025 годы: Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 18 января 2021 г. № 21 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 19 января 2021 г. № 5/48703.



13. Дзятковская, Е. Н. *Общепредметная экологическая грамотность школьников* / Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный // Педагогика. – 2017. – № 8. – С. 54–62.
14. Коменский, Я. А. *Великая Дидактика. Т. I.* / Я. А. Коменский. – М.: Государственное Учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.
15. Король, Л. Г. *Конфликтология : учеб. пособ.* / Л. Г. Король, И. В. Малимонов, Д. В. Рахинский. – Ульяновск : Зебра, 2015. – 248 с.
16. Курилович, Н. В. *Функциональная неграмотность как категория социологии образования* / Н. В. Курилович // *Весті БДПУ. Серія 2.* – 2020. – №1. – С. 66–70.
17. Курилович, Н. В. *Цифровизация высшего образования как тренд* / Н. В. Курилович // *Социологическое прочтение настоящего и контуры будущего : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 19 нояб. 2020 г., Минск / Беларус. гос. ун-т ; редкол.: А. Н. Данилов (гл. ред.) [и др.].* – Минск : БГУ, 2020. – С. 106–108.
18. Нанси, Ж.-Л. *Складка мысли Делеза* / Ж.-Л. Нанси // *Vita cogitans.* – 2007. – № 5. – С. 149–156.
19. *Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года, одобрена Президиумом Совета Министров Республики Беларусь (протокол от 10 февраля 2015 г. № 3).*
20. Радионова, Л. А. *Концепция образования: вызовы современности* / Л. А. Радионова // *Весті БГПУ.* – 2015. – № 2(84). – С. 16–19.
21. Сиренко, С. Н. *Образование в Союзном государстве в цифровую эпоху: международный опыт и направления модернизации* / С. Н. Сиренко // *Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности : труды 3-й Междунар. конф., 6–7 февр. 2020 г., Москва.* – М. : ИПМ им. М.В. Келдыша, 2020. – С. 200–210.
22. Томас, У. А. *Неприспособленная девушка* / У. А. Томас // *Личность. Культура. Общество.* – 2009. – Том XI. – Вып. 3 (№ 50). – С. 61–78.

23. Усманова, А. Р. Беларусь live: образ жизни как жизнь образов / А. Р. Усманова // Белорусский формат: невидимая реальность : сб. науч. тр. ; отв. ред. А. Р. Усманова. – Вильнюс : ЕГУ, 2008. – С. 9–28.
24. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. – М. : ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования, 2020. – 54 с.
25. Цыркун, И. И. Культурно-праксиологический подход к моделированию компетенций будущего педагога / И. И. Цыркун, С. И. Невдах // Весці БГПУ. – 2015. – № 2. – С. 3–10.
26. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
27. Juszczak, S. Ethnography of Virtual Phenomena and Processes on the Internet / S. Juszczak // The New Educational Review. – 2014. – Vol. 36. – № 2. – P. 206–216.
28. Kawecki, W. Od kultury wizualnej do teologii wizualnej / W. Kawecki // Kultura – Media – Teologia. – 2010. – № 1. – S. 24–33.
29. Konecki, T. Visual Grounded Theory: A Methodological Outline and Examples from Empirical Work / T. Konecki // Revijaza sociologiju. – 2011. – № 2. – S. 131–160.
30. Łubowicz, E. Między picture a image. Obrazy w kulturze współczesnej / E. Łubowicz // Kultura Współczesna. – 2006. – № 4 (50). – S. 1–25.
31. Mazepa-Domagała, B. Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery / B. Mazepa-Domagała, T. Wilk // Chowanna. – 2015. – T. 2(45). – S. 89–104.
32. Melosik, Z. Kultura, tożsamości edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 111 s.
33. Mitchell, W. Picture Theory / W. Mitchell. – Chicago : University of Chicago Press, 1994. – 454 p.

34. Olechnicki, K. Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych / K. Olechnicki. – Warszawa : Wydawnictwo oficyna naukowa, 2003. – 303 s.

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

36. Szkudlarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.