

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

**ВИЗУАЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СОБЫТИЙ**

микроэтнографические
аспекты

УДК 37.01

ББК 74.0

П52

Серия основана в 2006 году

*Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
Белорусского государственного университета*

Рецензенты:

кафедра общей и социальной психологии УО «Гродненский
государственный университет имени Янки Купалы»
(зав. кафедрой кандидат психологических наук *А. М. Кольшко*);
доктор педагогических наук *С. И. Поздеева*

Полонников, А. А.

П52 Визуальная медиация образовательных событий. Микро-этнографические аспекты/ А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2017. – 211 с. – (Образовательные исследования).

ISBN 978-985-566-459-9.

Издание рассматривает проблемы конструирования учебной коммуникации, опосредованной визуальными артефактами. Смена типа опосредования, переход от текстоцентрированных высказываний к высказываниям, функционирующим на образной базе, рассматривается в качестве перспективы развития образовательных отношений в условиях трансформации культурного семиозиса. Некоторые разделы монографии затрагивают вопросы редемаркации границ педагогических наук, экспертизы их языка с точки зрения соответствия задачам актуальных образовательных изменений.

**УДК 37.01
ББК 74.0**

ISBN 978-985-566-459-9

© БГУ, 2017

ВСТУПЛЕНИЕ. «ВИЗУАЛЬНЫЙ ПОВОРОТ» СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ^{1,2}

Слова Г. М. Маклюэна, прозвучавшие по-русски чуть более десяти лет назад, что мы «продолжаем мыслить в соответствии со старыми, фрагментированными пространственными и временными образцами доэлектрической эпохи» [93, с. 6], во многом устарели, по крайней мере относительно университетского образования, как кажется первоначально. Очевидно, что образование, особенно высшее, переживает электронный бум. Компьютеры, мультимедийные средства, учебные программы и связанные с ними педагогические технологии стали привычными предметами образовательного обихода. Удивление студентов сегодня вызывают скорее реквизиты доэлектронной эры – мел и доска, чем интернет-презентации или учебное телевидение. Не перечить тиражей книг и журналов, посвященных информационно-компьютерной проблематике, не говоря уже о многочисленных конференциях с их увесистыми сборниками, защищенных и готовящихся диссертациях, научно-популярной и просто популярной литературе. Ландшафт образовательной повседневности стремительно меняется.

Электрическая эпоха атаковала святая святых академического устройства – дисциплину. Причем в двух смыслах: и как контентуальный порядок, и как форму предметного взаимодействия. «В сфере образования принятое разделение учебного плана на предметы уже устарело точно так же, как с наступлением эпохи Возрождения устарели средневековые тривиум и квадриум» [93, с. 399]. Символом дисциплинарного кризиса многие считают универсальную энциклопедию цифровой эпохи – гипертекст³. Одним из следствий гипертекстуализации для образования стала его детерриторизация. Институциональный контроль, опирающийся на присутствие учащегося в аудитории, все чаще работает на «холостых оборотах». В условиях полипространственной топологии гипертекста он теряет свою эффективность (студент одновременно находится и в учебной аудитории, и в социальных сетях, и в игровой виртуальной реальности). Интернет-самообразование успешно конкурирует с формальными учебными курсами: как в плане мобильности, так и в плане содержательного

разнообразия. Все более уверенно заявляет о себе дистанционное обучение, опустошая учебные аудитории и демистифицируя межличностную коммуникацию преподавателей и студентов. Подобно книге, которая «как артиллерия сравняла с землей стены феодальных замков и немало способствовала выравниванию феодальных привилегий» [94, с. 280], электронное сообщение сегодня угрожает сложившемуся образовательному устройству.

Экспансия электронного сообщения стимулировала выход образования за стены учебных заведений (деинституционализацию), привела к превращению массовой культуры «в перманентную педагогику» [191, с. 32]. Падение авторитета преподавателя – еще одно следствие гипертекстуализации [198]. Административные попытки вернуть педагога на его «историческое место» все более контрпродуктивны [199, с. 177]. Современное сообщество стоит перед проблемой переосмысления роли и значения укорененной в давней истории педагогической позиции⁴. Американский социолог З. Бауман замечает, что для учителя «современность означает угасание функции культурной легитимации и перенос акцента на функцию переводчика в культуре» [164, с. 7]. В исследованиях конститутивов педагогической позиции все чаще подчеркивается, что учитель уже не может быть поставщиком готового знания и учебным и духовным опекуном ученика, а должен стать своеобразным посредником в коммуникации между ним и культурой [199, с. 178].

Становление и развитие электронной эпохи имеет еще одно, уже не только образовательное, но и экзистенциальное следствие – трансформацию социальной реальности. Ж. Бодрийяр, описывая этот тип изменения, ввел термин «гиперреальность». Его значение соотнобразуется с функцией симуляции реальности, созданием с помощью технических средств («благодаря монтажу и манипуляциям в ходе тестирования», по словам Бодрийяра) своеобразного виртуального мира, становящегося средой человеческого существования. Дигитальная культурная инновация, «вторжение бинарной схемы» разрушили диалектическую связь означающего и означаемого, представляющего и представляемого [29, с. 137]. В результате господства гиперреальности нет больше «ни истины, ни лжи, так как нет никакого заметного зазора между вопросом и ответом. В свете тестов индивидуальный ум, общественное мнение и вообще любой семантический процесс сводятся к одной лишь “способности осуществлять контрастные реакции на все более широкий набор адекватных стимулов”» [29].

Иными словами, вторжение виртуального, считают продуценты этой точки зрения, смещает привычные ориентационные дихото-

мии, например различие «реального» и «действительного», «истинного» и «ложного». В ряде случаев они оказываются содержательно пустыми. Ж. Делез, реагируя на эти онтологические изменения, использует в своих концептуализациях такие категории, как «актуальное» и «виртуальное». В его ситуационных дескрипциях «актуальное охвачено кругами (cercles) виртуального, все время обновляемыми, из которых каждый порождает другой, и все они обнимают актуальное и воздействуют на него (“в центре огромного скопления виртуального опять же находится виртуальное более высокого порядка... каждая виртуальная частица окружает себя своим виртуальным космосом, и каждая в свою очередь делает то же самое до бесконечности”). Виртуальные образы не более отделимы от актуального объекта, чем последний от них. И именно они воздействуют на актуальное» [63].

Виртуальность, внося изменения в жизненный порядок, не только разорвала устоявшуюся связь между знаком и значением, но и проблематизировала ключевой принцип культурного семиозиса, согласно которому «пока что-либо не названо, оно не существует» [203]. Виртуальная модификация реальности все чаще порождает семиотическое противостояние слова и изображения, а также феномен культурной визуализации. Ж. Л. Нанси, оценивая состояние современной культуры, определил его как «мир эффективности образа» [96, с. 153]. Солидарные с этой дефиницией гуманитарные исследователи фиксируют появление новых жизненных и культурных феноменов⁵.

Между тем, как заметил российский культуролог В. В. Савчук, в истории гуманитарной мысли «мы без труда обнаружим различные повороты: онтологический, лингвистический, иконический, теологический, перформативный, медиальный, антропологический, риторический, нарративный, пространственный. Их число растет. Оглядевшись пристальнее, кто-то непременно добавит новые, неучтенные. В связи с этим возникают вопросы: откуда вдруг в одночасье появилось столько поворотов и симптомом чего является их широкое распространение?» [120, с. 93]. По мнению В. В. Савчука, прототипом всех поворотов выступает лингвистический поворот⁶ [120, с. 94]. Что же касается той функции, с которой соотносится риторика поворота, то в области философии она заключается прежде всего в радикальном разрыве с господствующей традицией мысли, а также выступает «означающим запроса на актуальность своей темы» [120, с. 108].

В этой части изложения мы не случайно апеллировали к размышлениям В. В. Савчука, предметом которых выступала история философского мышления. Савчук говорит о поворотных моментах его развития как о состоявшихся событиях, по крайней мере событиях западно-евро-

пейского мышления. Однако область нашего исследования – не история философии или гуманитарного мышления, а актуальная образовательная ситуация, диагностика состояния которой составляет важнейшую перманентную задачу настоящего поиска. Эта задача может быть конкретизирована следующим образом. Если вслед за Г. М. Маклюэном допустить, что семиозис образования связан со сменой типа медиации образовательных ситуаций, то таких сменяемых типов может быть выделено три: устная речь, письменный текст (кодекс⁷) и электронное сообщение (образ). Утверждение в образовательном пространстве каждого из них означает радикальный поворот образования, во-первых, от передачи опыта в непосредственном контакте из рук в руки на базе демонстрируемого поведенческого образца к содержательной трансмиссии, опосредованной устной коммуникацией, во-вторых, от устно-речевой образовательной коммуникации к взаимодействию, конституируемому письменным текстом, и, в-третьих, от текстуально-письменной интеракции⁸ к отношениям, связанным с электронным посредником и его репрезентантом – изображением. На гипотезу образовательного поворота как процессуального разрыва, обусловленного сменой семиотического посредника, работает, в частности, исследование Р. Барта, посвященное основателю ордена иезуитов Игнатию Лойоле. Важнейший вывод ученого, связанный с образовательной практикой И. Лойолы, заключается в том, что благодаря усилиям иезуитов образование в целом становится текстоцентрированным (организованным вокруг печатного издания). Иезуиты, считает Р. Барт, утвердили в образовании и культуре идею не декоративного и не инструментального письма. В ней в «счет идет только утверждение сущности письма, т.е., по существу, его серьезности... Сколь бы “духовными” ни были “Упражнения” Игнатия, они основаны именно на письме. Чтобы заинтересоваться этим письмом, нет необходимости быть ни иезуитом, ни католиком, ни верующим, ни гуманистом...» [17, с. 55–56]. Именно текст и практики его чтения позволяют Лойоле создать текстуально укорененную лингвистическую систему, что на деле «означает вооружиться против подозрительных сфер мистического опыта...» [17, с. 90]. Нет нужды доказывать, что иезуитское образование было образцовым для текстоцентрированного образовательного дискурса Нового времени, покончившего (хотелось так думать) с доминированием устноречевых форм, по крайней мере в европейских университетских аудиториях. Что касается наших восточноевропейских обстоятельств, то их состояние (в смысле медиативного посредничества) является открытым для такого рода поиска.

Наше обращение к ресурсу «поворота» связано с тем, что это словоупотребление мы намерены использовать не в констатирующем,

а профетическом значении. Мы исходим из предположения, что «визуальный поворот» образования – событие, которому, несмотря на многие технические изменения в нем, еще предстоит случиться. Это значит, что «естественный» ход вещей: информатизация и компьютеризация образования, внедрение различных новых форм наглядности и онлайн-обучения – воспринимается нами критически с точки зрения влияния на образовательные отношения, дифференциацию когнитивных процессов студентов, качество функционирования знания и образовательной идентичности. Нет, не то чтобы мы их отрицали, однако в отношении визуализации образования они первичны и, как правило, периферийны. По крайней мере, изменения в отмеченных здесь областях не могут быть автоматически соединены с теми трендами, которые наблюдаются во внеобразовательных сферах – в области гуманитарных наук, инновационном производстве, повседневной жизни. Образование в нашем полагании предстает как относительно автономный культурный и социальный регион, подчиняющийся специфическим правилам и формам самоорганизации. К нему вполне применима категориальная система, используемая А. Шюцем для описания «подмиров», или «конечных областей значений»⁹. И в этой своей автономии и устойчивости образование систематически запаздывает, отставая от общекультурных процессов, причем даже в тех случаях, когда стремится быть современным.

Более того, статус автономного культурного региона предполагает наличие специфического системного интереса образования к сохранению и воспроизводству функционирующего в нем порядка. Этот интерес обусловлен не только традиционной консервативной ролью образования – блюстителя культурных значений, но и типологической оформленностью любой педагогической системы, связанной со сложившимся согласованным действием ее системных элементов. В этом отношении проблема современного образования артикулируется как вопрос изменяемости формы образования или образовательной инновации.

Визуализация образования в этом контексте трактуется нами и как образовательная перспектива, и как дестабилизирующий сложившуюся образовательную форму фактор. Сама возможность такой апелляции к «визуальному повороту» содержит в себе предпосылку, согласно которой устойчивость педагогической традиции обусловлена доминированием вербальных (текстуальных) медиаторов. Если это предположение верно, то интервенция визуальных посредников в образовательный процесс в автономном статусе способна породить инновационные процессы, связанные с реконструкцией образовательных форм. Вместе с тем понятно, что спекулятивные решения в этом отношении весьма

ограничены. Только в ходе практического осуществления «визуального поворота» возможно обнаружение мест сопротивления образовательной формы и ее объективация в целом. С этой точки зрения образовательное исследование неминуемо приобретает критический характер, инспирирующий проблемы и намечающий пути депроблематизации.

Таким образом, «визуальный поворот» будет рассматриваться нами как некая новая условность – символический оператор, с помощью которого конституируется исследовательская оптика и связанная с ней практика. В этом качестве «визуальный поворот» обнаруживает символическое родство с феноменами «*illusio*» и «*nomos*», описанными в структурно-функциональной социологии П. Бурдьё¹⁰. У Бурдьё возникновение терминов *illusio* (предмет коллективной веры) и *nomos* (принцип упорядочения и деления объективной реальности) связано с концептуализацией феномена поля в сфере политики, науки, литературы. Существование поля – ключевое условие субкультурной организации (автономизации) социального пространства. Его структурирование, по мысли Бурдьё, связано кроме всего прочего с наличием специфического влечения, *libido scientifica*, верой в то, что эта игра стоит свеч и приносит радость [167, с. 102–103]. *Illusio* присуща особая «аттрактивность», способность быть манящей и субъективно близкой реалией, вызывающей нечто вроде того, что Рене Жиран называл «миметическим желанием» (*mimetic desire*) – стремлением хотеть того же, чего хотят другие [175]. В этом случае *illusio* выступает конституирующим фактором групповой идентичности. При этом участникам группы вовсе не обязательно осознанно и осмысленно относиться к предмету культурной игры, поскольку *illusio само выступает основанием обоснований и оправданий. С этой точки зрения на «визуальный поворот» возлагается в качестве основной функция illusio.*

Действие *illusio* сквозно и тотально, оно позволяет поддерживать дискурсивное единство события, несмотря на эпистемологическую разнородность позиций участников и неминуемые временные разрывы в течении социального процесса. *Illusio* имеет утопическую природу и укоренено в семиозисе. Культурная природа *illusio* позволяет отделить этот тип образов от перцептивных структур индивидуального сознания (оптических иллюзий, измененных форм сознания), часто имеющих психофизиологическую природу. Между тем, отмечает болгарский последователь Бурдьё Деян Деянов, «то, что в *illusio* переживается как очевидность, выглядит иллюзией для того, кто не чувствует этой очевидности» [65, с. 106]. Представители ингрупп склонны критически оценивать как *illusio* аутгрупп, так и их носителей. Последнее в экспериментальном отношении должно проявляться в актах сопро-

тивления тексто-, вербоцентрированно опосредованных групп участников образовательных отношений.

Nomos, в свою очередь, несмотря на семантическую близость к закону, имеет областью своей референции не внешний, а внутренний порядок, у которого, однако, нет «абсолютной независимости от внешних законов» [32, с. 115]. Nomos обычно используется для обозначения «центрального, объективного принципа практики в определенной области. В капиталистической экономике это будет “прибыль”, в области искусства – “чистое искусство”, в политике – “господство”» [210]. Назначение nomos(a) – обеспечение «общего согласованного видения, регуляция связи опыта практики и опыта поля» [162], а также распределение когнитивных и оценочных структур, выступающих «основанием не только логического, но и нравственного конформизма, – негласного соглашения, дорефлективного и непосредственного – в отношении мировосприятия, являющегося началом опыта о мире как мире здравого смысла» [33, с. 243]. Важной отличительной особенностью nomos(a) является его подразумеваемый статус. «Nomos носит негласный и имплицитный характер, о нем ничего не нужно говорить» [153]. С тем лишь уточнением, что сказанное здесь Т. Г. Щедриной скорее относится к ставшему, действующему автоматически, нежели к становящемуся. (Nomos как работающий регулятив и nomos как продукт, рождаемый в коммуникации.) Ответы на вопросы о nomos, действующем в сложившемся образовании, а также nomos, возникающем в образовательных событиях, опосредованных визуальными артефактами, входят в перечень проблем настоящего исследования. Однако в любом случае объекты типа «illlusio», «nomos», «поворот» мы склонны рассматривать как результат имагинативной и коммуникативной активности образовательных сообществ, своего рода артефакты, обусловленные, как и куновская парадигма, иррациональным (чаще всего) социальным выбором. Одновременно они выступают «возможностями видения и действия в мире» [177, с. 20].

Таким образом, «иконический поворот» образования следует рассматривать как особую символическую конструкцию, illlusio и nomos определенных групп, действующих в образовании. Солидаризуясь с текстами и производя собственные высказывания, легитимирующие «иконический поворот», его адепты вносят свой символический вклад в формирование социальной реальности «иконического поворота». (В этом проявляется близость «онтологии» как системы категорий и как бытия.) Не последнюю роль в реализации «поворота» играют факторы социального подтверждения и воспроизводства, а также

символическая борьба между различными его редакциями, исход которой никогда не предопределен.

В то же время символическая эффективность «иконического поворота» некоторым образом небезразлична к качеству его репрезентации. Его «сила» заключена во многом в той практической перспективе, которую открывает (закрывает) этот продукт социального воображения, с присущим ему мобилизующим (рассеивающим) потенциалом, способностью инспирировать (стабилизировать) социокультурные (в нашем случае образовательные) события и действия. Между тем даже поверхностный взгляд на дискурс «визуального поворота» обнаруживает несколько исследовательских и практических перспектив, которые должен учесть предстоящий поиск. Речь идет о рецепции гуманитарной наукой и образованием обстоятельств «иконического поворота». На данном этапе разработки проблемы нам удалось выделить три типа его рецептивных форм, конституирующих связанное с ними образовательное действие.

Первый тип рецепции, назовем его «тотальный», обусловлен пониманием «иконического поворота» как радикальной инновации, прервавшей традицию и изменившей культурный код в целом. Иконическое событие катастрофично, охватывает все сферы жизни и деятельности индивида, изменяет мир и саму человеческую природу [127, с. 83]. Продюценты тотального *illuſio* говорят о «дигитальном насыщении культуры» [186, с. 132], прокламируют диктатуру глаза [197, с. 171], фиксируют его вездесущность, способность воздействовать на молярный уровень жизненных отношений, например гендерных. Утверждается, в частности, что современная сексуальная реакция стала в своей основе вуайеристской [54, с. 55]. Тотальные нарративы несут своим адресатам весть о возникновении новых социокультурных процессов, например виртуальной киберсоциализации [104] и качественно своеобразных артефактов вроде электронной музыки, синтезирующей «несуществующие звуки» [14, с. 95], необходимости переписывания исторических трактовок модернизма и современности в контексте «визуального поворота» [193, с. 4], а также о вытеснении письма и школы из культуры (как институтов бумажной эпохи) техническими средствами [172, с. 40–41].

Образовательная стратегия, практикующая эту рецепцию, выражается в *potos(e)* иконизации (визуализации) всех учебных реалей, переходе от слов и текстов к образам и электронным сообщениям [208, с. 38]. Смена базы языка в дискурсе сторонников тотальной редакции «иконического поворота» влечет за собой дигитализацию педагогических технологий и компетенций образовательных субъек-

тов. В некоторых радикальных описаниях речь идет даже о новой цифровой идентичности [170].

Второй тип рецепции – «локальный» – практикует *illutio* «поворота» как культурное добавление, рождающее в ее поле своеобразный анклав – относительно автономный символический мир, с которым необходимо наладить новые связи и отношения [104]. Острота проблемы, считают сторонники локальной иконизации, связана с одновременным существованием в образовании конкурирующих порядков: текстуального и аудиовизуального. Каждый из них формирует свои собственные критерии сущего и должного, правила понимания, суждения и поведения. В текстуальной логике, например, интеллектуальной вершиной может считаться понятие, взятое вкуче с иерархией значений, в то время как в аудиовизуальной – метафора (образ), опирающийся на клиповые и ризоматические основания.

Образование в локальном залоге формирует и соответствующий педагогический *potos*, определяясь как место паралогии (конфликта) символических миров и атрибутируя образовательному индивиду фрагментированную идентичность, способную осуществлять символические переходы из одного мира в другой со сменой субъективной конфигурации [104]. И если в тотальной версии иконического поворота постулируется смена одной формы целостности (письменного дискурса) другой (аудиовизуальной), то в ее локальной редакции манифестируется их паритетность и продуктивность интердискурсивных связей.

Тотальная и локальная редакции иконического поворота связаны с двумя способами их выражения: *икономанией* и *иконофобией*¹¹. Икономания часто проявляется в прямом реагировании на культурные модификации, например проектированием структур «иммерсивного образования», базирующегося на компьютерных технологиях [182], пропаганде «новой мировой религии – индустрии знания» [72, с. 67], а также качественно специфичных образовательных форм – цифрового университета – детища цифровой революции [178, с. 6]. Иконофобия, в свою очередь, пытается создать заслоны и ограничения для проникновения в образование иконических реалий. Иконофобские тексты сообщают нам о том, что «“иконический поворот” может привести к окончательной потере реальности самой по себе» [147, с. 6], «вытеснению человека» [123, с. 10], «угасанию интеллектуальных способностей индивида» [172, с. 42]. Икономаны, возражая им, приводят прямо противоположные аргументы, указывая, например, на рождение новой парадигмы мышления – Net-мышления (фрагментарного и гипертекстуального), построенного на так называемых «фракталах» [114, с. 326]. В университетском образова-

нии иконофобы стремятся нарастить системы контроля над распространением и использованием учебной информации. В некоторых (к счастью, редких) случаях это выражается в запрете на использование цифровой литературы и бескомпромиссной борьбе со студенческим плагиатом [50]. Иконофобия здесь получает практическое выражение, превращаясь в *иконоборчество*¹². Икономания в свою очередь рождает *идолопоклонство* и сопутствующие ему романтические надежды на автоматизм развивающего действия самих по себе дигитальных устройств [182].

Третий тип рецепции иконического поворота может быть условно обозначен как «инструментальный». Его природа связана с орудийным «выворачиванием» образовательных отношений, трактовкой педагогической реальности сквозь призму информационно-компьютерного обеспечения. Продюсеры инструментального *illutio* используют для легитимации своих действий так называемые «программы информатизации университетского образования». На просторах СНГ сегодня сложно найти хотя бы одно высшее учебное заведение, в котором бы доминирующие группы не использовали такого рода документы для обеспечения своего политико-экономического господства.

Анализ данного аспекта активности обнаруживает две формы образовательного ответа на «иконический вызов»: *технический оптимизм* и *технический пессимизм*. Технические оптимисты видят, например, в явлении компьютера и интернета фактор интенсификации и модернизации образования, наращивания потенциала «естественных» органов студента, а в «иконе» – неограниченные мнемотехнические возможности. Романтизация дигитальной техники достигает в их описаниях поистине мифопоэтической глубины. Иконический ресурс, например, как живописуют они, делает обучение более ярким и мотивированным, субъектным и интерактивным, открывает возможности его индивидуализации и профилирования [187, с. 97]. Технические пессимисты, оппонировав им, активизируют дискурс уникальности личностной встречи преподавателя и студента, энергетики бумажных страниц книг и родственной близости контактного образовательного сообщества. Чаще всего голоса технических пессимистов концентрируются в структурах преподавания гуманитарных дисциплин, обеспечивающих не столько профессиональную, сколько мировоззренческую подготовку студентов¹³. Технический пессимизм создает почву для современной разновидности педагогического луддизма – практики «защелкивания компьютеров» [160].

Nomos инструментальной редакции иконического поворота в значительно меньшей степени, чем в первых двух типах университет-

ских реакций, затрагивает образовательное устройство университета. Здесь господствует логика совершенствования существующего педагогического порядка, оптимизации действующих учебных программ и дидактических средств. Одной из форм выражения *nomos(a)* инструментального дискурса выступает практика разработки компьютерных обучающих программ, электронных учебных пособий, создания учебных оболочек и электронных библиотек и пр. При этом их создатели не видят особой проблемы в том, что называется «сменой» кода – вербального на образный¹⁴.

Здесь мы нарисовали три вполне самостоятельные образовательные стратегии, опирающиеся на соотносимый с ними тип *illuso*. Как к ним относиться? В настоящем изложении мы предлагаем рассматривать введенные различия прежде всего как *повод* для реализации исследовательской инициативы. «Повод» здесь трактуется как «представившийся случай», «возможность вступить в игру», «подходящий момент», шанс инновационно-образовательного действия. «Поворот», определяемый педагогическим персоналом как реальное событие, становится вызовом, уклониться от которого после произведенного определения невозможно. Все три типа описанных нами рецепций можно трактовать как попытки воспользоваться таким шансом. При этом оказывается, что утверждение той или иной редакции иконического вызова выступает в качестве произвольного акта, момента образовательной политики, соотносящейся не столько с состоянием объективной реальности, сколько с готовностью педагогического персонала считать вынесенный на плебисцит *illuso* действительным положением дел. Или, другими словами, статус конкретного *illuso* определяется гласным и негласным референдумом сообщества учебного заведения. Формально он может быть зафиксирован, например, в миссии университета.

В исследовании, пролегоменом которого выступает настоящий текст, ориентиром является локализирующая стратегия «иконического поворота», трактующая его как одну из относительно автономных практик образовательного взаимодействия, вступающих в коммуникацию с другими ставшими и становящимися образовательными формами. На деле это означает расширение коммуникативного репертуара педагогов и в перспективе дифференциацию и диверсификацию символических миров образования. Принимаемая нами идеология многообразия соотносится с методологической диспозицией, направленной на контроль имплицитных и эксплицитных обобщений, связанных прежде всего с установкой теоретического мышления «видеть целое раньше частей». Используемый в построении исследования принцип

должен в связи с задачей обеспечения образовательного многообразия ориентироваться на противоположное допущение – видеть часть как целое. Его, привлекая лингвистические категории, можно называть метонимическим¹⁵ принципом. Этот принцип достаточно интересно, на наш взгляд, представлен в исследованиях американского социолога А. Кларк в качестве постмодернистской исследовательской идеологии¹⁶ [169, с. 32]:

Модернизм	Постмодернизм
Универсализм	Частичность
Генерализация	Позициональность
Упрощение	Усложнение
Непрерывность	Прерывность
Стабильность	Нестабильность
Целостность	Ситуативность
Рациональность	Противоречивость
Гомогенность	Гетерогенность
Регулярность	Нерегулярность
Полнота	Фрагментарность
Единство/метанарратив	Сложность/множество дискурсов

В связи с этим одной из важнейших задач настоящего исследования является апробация и адаптация постмодернистской методологической установки в изучении образования. Речь идет прежде всего о так называемой «геодезической» функции методологии, ее способности обеспечивать разметку исследовательского поля. Последняя связана с пространственным воображением, создающим места, куда последующая поисковая работа осуществит содержательные вклады. Кроме того, важна и регулятивная функция методологии. Она состоит в формулировании правил поведения «на игровом поле», определение которых происходит двояко: априорно (посредством рациональной конвенции исследователей) и апостериорно (посредством рефлексии осуществленного поискового действия). В условиях неопределенности, составляющей характерную черту пилотажных разработок, когда пробные действия имеют особую ценность, генез регулятивных принципов должен, как нам кажется, иметь предпочтительно апостериорную форму.

Разметочная и регулятивно-нормативная работа в обеих своих частях будет опираться на прототипы. В первом случае мы обратимся

к микроэтнографическому опыту образовательных исследований, во втором – к практикам case study, с опорой на которые будут прояснены и содержательно наполнены заданные ранее общие контуры поисков. Оппонируя близкородственным научным опытам – этнометодологии и разговорному анализу, мы совершим очерк программы гуманитарных исследований, которая, с нашей точки зрения, наиболее близка задачам обеспечения развития образовательных инноваций.

Особенностью микроэтнографического взгляда, который в первой главе настоящей работы будет представлен более обстоятельно, является специфическое полагание предметной реальности с помощью двух картографических приемов: масштабирования и ситуативации. Первый – масштабирование – устанавливает мерность анализа, что в микроэтнографическом случае совпадает с молярностью аналитического предмета. Микроэтнографы интересуют не столько макросоциальные процессы и связи, сколько их иновыражение в актах межличностной коммуникации, в которых, по мнению микроэтнографов, эти процессы и связи только и могут быть обнаружены. Молярный уровень исследования предполагает ремасштабирование, оптическое преобразование привычки рассмотрения образовательных феноменов в стратегическом, методическом или субъектоцентрированном зале. «Изменяя масштаб, – писал П. Рикёр, – мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» [115, с. 297]. Микроэтнографическая оптика, также как и «исследовательский окуляр» разговорного аналитика или этнометодолога, сосредоточена на иллюкативной силе высказываний, их серийной сцепленности, создаваемой взаимодействием контекстуальной обусловленности. Солидаризуясь с Х. Саксом в его критике социологической установки в том, что «язык, используемый людьми, составляет описание другой формы их поведения» [121, с. 44], и разделяя этнометодологические предпосылки, связанные с индексичностью значений, их связанностью с а) актуальным контекстом, б) практическим действием [44, с. 18], сторонник микроэтнографического подхода в качестве аналитической прагматики ориентирован не столько на идентификацию (распознавание) особенностей момента коммуникации и его отображение в аналитических категориях, как его научные «родичи», сколько на креацию актуальной и потенциальной событийности. Инспирирование событийности, противостояние автоматизму повседневности, стандарту и номатической гомогенности – это то, что обусловило наш интерес к микроэтнографической методологии в форме, предложенной американским исследователем Д. Блумом.

Или, другими словами, если масштабирование предметной реальности сторонниками разговорного анализа и этнометодологического подхода, так же располагающими предметность на микроуровне, осуществляется с помощью своего рода «прозаической» оптики, то микроэтнограф организует свой аппарат (и язык) по преимуществу «поэтически». Прозаическая установка в родственных микроэтнографии подходах не случайна, а производна от задачи установления того, «что есть на самом деле». Поэтический взгляд интендирован не тем, что есть, а тем, что должно быть. В этом он оказывается прямым выразителем педагогического интереса.

Функциональное определение научно-поэтического отношения дал в свое время американский социальный конструкционист Кеннет Джерджен (Gergen). В его изложении, которое авторы настоящей статьи разделяют, идея поэтической установки может быть выражена несколькими тезисами.

1. Поэтическое отношение нарушает рутинный порядок. Знак (слово, образ, жест) внедряется в текущую последовательность повседневных значений, срывает с них покров повседневности и открывает перед участниками незамеченные ранее измерения понимания, суждения и действия.

2. Поэтическое отношение открывает путь креативному воображению, фантазии, создающим новые области значений, желаний, иначе, чем принято, позиционируя настоящее.

3. Поэтическое отношение обладает эстетическим единством, вызывая у его участников чувство возвышенности, симметрии, гармонии и внутреннего ритма [67, с. 222].

Таким образом, три измерения поэтического отношения, выделенные Джердженом, – каталитическое, имагинативное и эстетическое – в полной мере могут выступать главной отличительной чертой поэтического дискурса, испытание возможностей которого также входит в целевой блок настоящих разработок. Это означает и то, что границу (хотя и проницаемую) в отношении образовательного семиозиса между этнометодологией и разговорным анализом, с одной стороны, и микроэтнографией (нашим подходом), с другой, мы проводим по принципиальным основаниям. «Прозаический» язык этнометодологов и разговорных аналитиков тяготеет к сущностным определениям, связанным с корреспондентской истиной и внелингвистической (хотя и тесно связанной с языком) реальностью. «Поэтический» язык микроэтнографов ориентирован на индивидуализирующую методологию, «выхватывающую» из повседневной неразличенности отдельные коммуникативные факты, амплифицирующую их и превращающую в видимые смыслжизненные события.

Второй картографический прием – ситуативация – в свою очередь связан с апологией настоящего, ограничением действия культурно-исторических предикатов, повышением ценности здесь и сейчас происходящего события¹⁷. Процедура ситуативации выдвигает дефиниции ситуации, определяемые/переопределяемые самими участниками взаимодействия (как вербально, так и поведенчески) на передний план аналитического внимания. Для фиксации поведенческих переменных микроэтнографы вводят «оператор – сигнал контекстуализации», обозначающий действие, при помощи которого один из участников фиксирует для другого ту или иную редакцию ситуации т.е. сигналы контекстуализации необходимы для того, чтобы «намерения» действующих лиц были понятны их партнерам [165, с. 8]. Преподаватель, занявший место за кафедрой, сигнализирует присутствующим студентам о приближении начала лекции. Те принимают подходящие слушателям позы, достают писчие принадлежности, открывают конспекты. Так во взаимодействии участников конструируется учебная ситуация. «В отличие от слов, которые можно обсуждать в отрыве от контекста, значения контекстуализации являются неясными» [165, с. 131].

Процедура ситуативации предполагает выполнение определенных техник, удерживающих исследователя в ситуационных границах. Разработчик метода ситуативации – Адель Кларк – прямо указывает на эти приемы, называя среди них «подробное описание» и «подробный анализ» [169, с. XXIII]. Среди теоретических средств локализации аналитической ситуации А. Кларк предлагает использовать категорию «ситуативизированное знание» «situated knowledge» [165, с. 22]. Этот тип знания в отличие от этнометодологического индексного значения включает не только действия изучаемых ученым акторов (студентов и преподавателей), но и положение о том, что действительная ситуация создается совместно и участниками интеракции, и, что самое главное, исследователем. Последнее обстоятельство существенно проблематизирует бытующую в классической гуманитаристике установку на воспроизводимость условий, процессов и данных научных изысканий.

И, наконец, последнее. Как мы уже отмечали ранее, одна из ключевых идей, обосновывающих настоящее исследование, состоит в том, что, несмотря на интенсивное насыщение образования современными информационно-компьютерными технологиями с их виртуальностью, его дискурсивный порядок в целом все еще организуется преимущественно вербально¹⁸, подчиняя образовательные отношения правилам, регулирующим устноречевые и текстуальные сообщения. Визуальные же формы мышления и знания, способы образовательного взаимодей-

ствия, опосредованные визуальными медиаторами, остаются по большей части в тени научно-педагогической рефлексии и массовой учебной работы, а перцептивный (зрительный) опыт – значимый источник постижения окружающего мира – обесценивается и вытесняется на обочину действующих образовательных практик¹⁹.

Если это так, то не обнаруживает ли себя здесь определенный парадокс, связанный с тем, что современная культура все более визуализируется, а образование по старинке остается местом традиционного доминирования слова, что в перспективе чревато выпадением его из культурной ситуации. В этом случае, как замечает по близкому поводу польский философ образования З. Кветиньский, в ситуации «быстрых перемен педагогика и образование могут стать препятствием развития, тормозом перемен, “средством” воспроизводства и консервации в сознании молодых поколений бытующего положения вещей» [188, с. 10]. Или, другими словами, не сталкиваемся ли мы в ситуации визуализации культуры с особой реконтекстуализирующей²⁰ работой образования²¹, превращающей в условиях учебной коммуникации разные феномены в вербальные?

Исследовательская проблема, таким образом, заключается не только в изучении «судьбы» визуальности в образовании и эмансипации позиции образа в качестве автономного коммуникативного посредника, но и в выяснении обстоятельств его блокировки, коль скоро это будет обнаружено, описании «внутренних» условий генерации конфликта между «словом» и «образом», «поглощения» речью изображения, т.е. объективации тех форм учебного взаимодействия, которые поддерживают в аудитории текстуальный и речевой приоритеты высказываний. Предполагается, что полученные в ходе депроблематизации данные позволят в будущем осуществить изменение дискурсивного порядка образовательных отношений, расширить ресурс коммуникативных стратегий их субъектов, обеспечить перераспределение на паритетных основаниях вербально и визуально опосредованных коммуникативных форм, найти способы перехода от одного способа дискурсивной организации к другому. На первом же этапе исследований должна быть решена задача описания условий децентрации учебного дискурса – перехода от доминирующей вербально центрированной коммуникации к образно центрированной, от ситуации, в которой образ ассистирует слову, к ситуации, в которой слово выступает по отношению к образу в служебной функции. Механизм такого перехода гипотетически связывается с медиаторным замещением, модифицирующим образовательную коммуникацию и утверждающим визуальный статус образовательного взаимодействия.

Примечания

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

² Назвав так вступительную часть, мы вовсе не утверждаем действительность «визуального поворота» в культуре и образовании. Для нас «визуальный поворот» – это дискурс «визуального поворота», т. е. высказывание, учреждающее и утверждающее его действительность. Не исключено, что из других теоретических и практических контекстов значением будут наделяться иные обстоятельства.

³ «Сущность гипертекста – множественность, бесконечность и динамичный характер связей единиц знания: понятий, цитат, изображений, теорий, т. е. всего, что каким-то образом связано с читаемым текстом. Пользователь может в каждый момент «перескочить» к связанному с данным текстом моменту и начать чтение новой единицы, от которой бесконечно путешествовать дальше... Молниеносное развитие компьютерных технологий (еще в 1980-е гг. развитие гипертекстовых технологий описывалось как «экспериментальное»!) привело к превращению гипертекста в гипермедиа (в текстовом документе обнаруживаются связи не только с другими текстами, но и с фильмами, фотографиями, звукозаписями, нотными записями, фотокопиями документов и пр. – цифровые технологии располагают идентичной формой записи и могут легко обеспечивать необходимые связи), к тому же эти технологии реализуются уже не только на огромных стационарных, но и на переносных и домашних компьютерах» [217, с. 102].

⁴ Традиционно значение педагогической позиции сообразовывалось со значением «вождения детей». Содержанием педагогической установки «были всегда определенная онтология (легитимная картина мира) и образец как цель педагогического усилия. Эта установка “является одной из базовых идей западноевропейской культуры... то, что создает человека”» [154, с. 6].

⁵ Николас Мирзоефф отмечает, в частности: «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...» [193, с. 5].

⁶ «Лингвистический поворот в философской аналитике – это поворот от наивно-реалистического представления о том, что философия может исследовать мир в его субстанциалистском и эссенциалистском смысле, к исследованию того, как мы говорим о мире и как рассуждаем о самом рассуждении. С этим связано выдвигание на передний план философской проблемы значения – центральной проблемы теории языка» [70, с. 13].

⁷ Кодекс – книга, состоящая из сложенных, сфальцованных и переплетенных листов [148, с. 229].

⁸ Сложность указанного перехода не может быть понята без учета обстоятельств изменения природы самого текста: «Сегодня письмо все меньше связано с печатью. Оно появляется и исчезает на экране, оно написано, прочтено без посредничества бумаги. Страница, пачка, скоросшиватель, книжка, ластик, карандаш, шрифт знакомы нам чаще всего как метафоры иконы на экране компьютерного редактора текста. Письмо, созданное в электронной почте, живет только на экране компьютера, не испытывая твердости и терпения бумаги. Нашему электронному письму незнакомо терпение. Оно поспешно, одноразово, сиюминутно, часто лишено конкретного адресата (например, посланное группе адресатов), а иногда и без определенного автора (мы имеем возможность вообразить себе любую идентичность, которую невозможно удостоверить, представить себя мужчиной или женщиной, безработным или домохозяйкой)» [217, с. 101].

⁹ Подмир в трактовке А. Шюца предполагает «(1) специфическую напряженность сознания, а именно бодрствование, вытекающее из полного внимания к жизни; (2) особенное эпохé, а именно воздержание от сомнения; (3) обладающую форму спонтанной активности, а именно работу (осмысленную спонтанную активность, которая базируется на проекте и характеризуется намерением осуществить спроектированное положение дел с помощью телесных движений, встраивающихся во внешний мир); (4) специфическую форму переживания собственного Я (работающее Я как целостное Я); (5) специфическую форму социальности (общий интересубъективный мир коммуникации и социального действия); (6) специфическую временную перспективу (стандартное время, берущее начало в пересечении *durée* и космического времени как всеобщей временной структуре интересубъективного мира)» [152, с. 424–425].

¹⁰ Одна из промежуточных целей настоящего исследования состоит в опыте переноса категорий, выработанных для изучения феномена культурного капитала, в область инновационного образования для апробации их продуктивности. Известно, что с помощью данных категорий французский социолог анализировал морфологию полей науки, литературы, политики. Мы же попытаемся использовать их потенциал для исследования обстоятельств образования.

¹¹ Используемые термины являются заимствованием известных категорий американского искусствоведа У. Митчелла «*iconophobia*» and «*iconophilia*» [195, с. 35].

¹² «В риторике иконоборчества идолопоклонник предстает как безумец, нуждающийся в жалости, обучении и терапевтическом вмешательстве, разумеется, “для его собственного блага”» [195, с. 197].

¹³ Так, например, преподаватель истории искусств И. Рогова отмечает, что при ее обращении с визуальными объектами в курсе истории искусства она наблюдала «...отсутствие у студентов интеллектуального любопытства, чрезмерно буквальное восприятие и узкое их понимание» [206, с. 17].

¹⁴ Например, адепты инструментального подхода проходят мимо того очевидного, казалось бы, факта, что взаимодействия с визуальным артефактом «не могут быть сведены к методическим правилам интерпретации некоторой “картинки”, поскольку как субъект, так и сам процесс интерпретации нуждаются в изучении. Однако “вера в то, что запечатленное на визуальном носителе

ле (фотография, видеопленка) реально и именно так и было, не изжита даже сегодня, когда многим уже стало очевидно, что и без применения специальной обработки, монтажа и тому подобного изображение можно скомпоновать так, что оно покажет то, что хочет его автор, а не то, что происходило перед объективом “на самом деле”» [103, с. 59].

¹⁵ Метонимия понимается в данном случае не только как перенос свойств части на целое, но и «наделение этой части мощным символическим зарядом» [86, с. 82].

¹⁶ «Характерной чертой постмодернистской установки является идея деконструкции (Деррид), влекущая критический демонтаж и радикальный анализ основ западной метафизики, который связан в свою очередь с ницшеанской деструкцией традиционных философских категорий: истины, субъекта, истоков причинности. Истина становится неуловимой. После постмодернистского поворота она не может быть больше воспринята как вневременная, абстрактная категория, выведенная путем логических рассуждений, и становится событием, погруженным в течение социальной действительности, регулируемой отношениями силы и власти (Фуко). Открытие того, что критерии истины и заблуждения, правильности и неправильности, красоты и уродства связаны с монополией доминирующей группы, вызывает к жизни ценности социального конструирования, артикулирующие специфические отношения власти и знания. Конец веры в “единую истину”, замыкающий эпоху “великих нарративов”, диктует изменения онтологических принципов и эпистемологических оснований восприятия действительности. Изменяется также и статус познающего субъекта. Истина, знание, ценности наблюдения становятся социальными конструктами, значение которых зависит от их “прочтения” в определенном контексте» [184, с. 7].

¹⁷ В отношении отмеченного ограничения примером может служить аналитический антиисторизм Фердинанда де Соссюра: «В шахматной партии любой позиции присуще то особое свойство, что она становится независимой от предшествующих событий; иными словами, становится не “более или менее” безразлично, а совершенно безразлично, каким путем возникла эта позиция. Поэтому зритель, который с самого начала следит за ходом партии, не имеет ни малейшего преимущества перед тем наблюдателем, который приходит посмотреть на партию в ее критический момент. Также никто не станет описывать позицию, смешивая то, что есть, с тем, что было, даже с тем, что было всего лишь десять секунд тому назад» [128, с. 99].

¹⁸ «Школа очень сильно связана с культурой письма и менее всего, однако, ее “репрезентативность” соотнобразуется с “мультимедиа”. Все еще бытуют в ней оральные компетенции (элементы риторики) и только появляются компетенции, свойственные глобальному сообществу (в значительной мере визуальному) электронной информации» [217, с. 109].

¹⁹ Установка на вербализацию, опосредующая наше отношение с миром, считает американский психолог Р. Арнхейм, обесценивает работу человеческого восприятия, приписывая образному постижению мира вторичный вспомогательный статус: «Мы отрицаем дар понимания вещей, который дается нам нашими чувствами. В результате теоретическое осмысление процесса воспри-

ятия отделилось от самого восприятия, и наша мысль движется в абстракции. Наши глаза превратились в простой инструмент измерения и опознавания, отсюда недостаток идей, которые могут быть выражены в образах, а также неумение понять смысл того, что мы видим. Естественно, что в этой ситуации мы чувствуем себя потерянными среди предметов, которые предназначены для непосредственного восприятия. Поэтому мы обращаемся к более испытанному средству – к помощи слов» [9, с. 19]. И в другой работе: «...хотя язык и является ценным помощником человека во многих мыслительных операциях, его нельзя считать ни незаменимым средством, ни средой, в которой осуществляется мыслительная деятельность» [10, с. 156].

²⁰ Контекстуализацией Б. Бернстейн называет процесс, «в котором избирательно создаются, модифицируются и изменяются новые идеи, а также определенные дискурсы» [27, с. 89]. Образование, включая в свой контекст те или иные содержания, производит их вторичную контекстуализацию или реконтекстуализацию. Наука физика, например, определенным образом контекстуализирует свои эпистемологические порядки, а учебный предмет «Физика» его реконтекстуализирует по «своим» правилам и под «свои» задачи.

²¹ Школа «создает своеобразную нереальность, сконструированный исключительно для образования искусственный мир» [191, с. 98].

Глава 1

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. ИДЕОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Медиация (опосредование)

Идея опосредования в широкой трактовке отсылает исследователя к феномену обусловливания, который выступает своего рода водоразделом практик гуманитарного понимания, мышления и действия. Речь идет о способах проведения границы между обстоятельствами среды и изучаемым явлением. «Изоляционистская» научная ориентация стремится автономизировать явление путем его исключения из условий среды (или контроля средовых переменных), в то время как кооперативная методология постулирует ту или иную связанность явлений и условий среды, вплоть до их неразличимости. Сторонники «открытой» методологии в своих разработках апеллируют, как правило, к культурной, исторической или социальной обусловленностям, видя в них источник знания об изучаемом объекте¹. В настоящем исследовании, принимающем «открытые» методологические установки, опосредование трактуется в терминах актуального коммуникативного контекста, той ситуативной целостности, которая рождается условиями образовательного взаимодействия и в этом качестве обусловливает позиционирование производящих ее элементов.

При этом понятие «медиация» активизирует еще несколько смыслов², выступая, во-первых, как искусственная связь элементов, по природе своей не связанных между собой, во-вторых, как средство, инструмент, при помощи которого реализуется то или иное отношение в мире, в-третьих, как внутренняя инстанция, имеющая регулятивно-распорядительное значение, и, наконец, в-четвертых, как среда – системное качество (агрегация), не сводимое к механической сумме средовых структур.

Как *искусственная связь элементов*, по природе своей не связанных, медиация (медиатор) реализуется в форме контекста, события, процесса, вынуждающего опосредуемые структуры к соприсутствию или взаимодействию. В экономической жизни такого рода связывание выполняют деньги, консолидируя, например, национальные и интернациональные сообщества. Здесь посредник выполняет интегрирующую функцию, вызывая к жизни содержания, которые бы не имели шансов без него возникнуть. В образовании же, например, напряженные межличностные отношения между преподавателем и студентом оказываются опосредованными их включенностью в учебно-воспитательные отношения. Конечно, сама включенность в них не детерминирует в полной мере течение межличностного конфликта, однако фактичность этой интеракции обусловлена, в частности, институциональной опосредованностью. Точно так же течение реки обеспечивает соприсутствие в ней пловцов, а иногда и их судеб, событие же спектакля становится медиатором, соединяющим воедино актеров, зрителей, театральные сооружения, разыгрываемое художественное произведение и многообразный реквизит. Очевидно, что медиатор этого типа объемлет опосредуемые эмпирические элементы неэмпирическим образом. Будучи привлечен в анализ в связующей ипостаси, медиатор первоочередным образом концентрирует внимание и практику на контекстах, системных эффектах, действиях целого, ориентируя педагогическое поведение на сверхчувственных объектах. Однако поскольку сам педагог выступает лишь одним из опосредуемых элементов, постольку его полномочия существенно ограничены структурой коммуникативного целого и его динамикой.

Как средство, инструмент, при помощи которого реализуется то или иное отношение в мире, медиация прочно вошла во многие современные педагогические программы, реагируя, разумеется, на особенности действующих в них регулятивов. Отражая господствующую в гуманистике тенденцию, американский исследователь Дж. Верч пишет, что для понимания определения «опосредованное» следует учитывать, «что в человеческом действии обычно используются “медиаторы”, или промежуточные средства, такие как орудия или язык, и что они существенно влияют на формирование *действия*». Согласно такому взгляду не только возможно, но и необходимо провести аналитическое различие между действием и медиаторами, но взаимосвязь действия и медиаторов настолько фундаментальна, что, говоря о субъекте действия, правильнее говорить об «индивиде-действующем-с-помощью-медиаторов», а не просто об «индивиде». Таким образом, ответ на вопрос о том, кто совершает действие, будет неиз-

менно указывать на индивида в конкретной ситуации и используемые им медиаторы» [37, с. 21–22].

Для восточноевропейского региона идея медиации (опосредования) чаще всего ассоциируется с психологическим проектом Л. С. Выготского, где в медиативной роли на метауровне функционируют прежде всего «история» и «культура», а на уровне межличностных взаимодействий – «орудие» и «знак». Во втором смысле идея может быть понята как искусственно-техническое развитие человека, «развивание» психики, происходящее за счет включения в ее структуру исторически определенных культурных посредников (знаков), превращающих элементарные психические функции в высшие. В широком плане опосредующую функцию выполняет совокупный исторический опыт. Искусственно-техническое отношение не только инструментально ориентирует педагога-практика, но и предполагает его ведущую, активную развивающую позицию, а также ответственность за цели и результаты педагогического действия. Вместе с тем инструментальная редакция опосредования имеет одно существенное ограничение. Ее устройство не учитывает характера той символической среды, в которой происходит взаимодействие участников образования. Поскольку в нашем случае речь идет о трансформационных процессах, постольку значимыми становятся условия изменений. Анализируя изменения субъективного опыта индивидов, социальные феноменологи П. Бергер и Т. Лукман вводят понятие «альтернатива»³. Альтернатива предполагает специфические условия коммуникации, в которых производятся и воспроизводятся определенный режим и уровень взаимодействия. С этой точки зрения, считают авторы, католическим священником лучше становиться в Риме [26, с. 238]. Среда альтернативы во многом определяет диапазон и значение взаимодействующих высказываний, набор действующих коммуникативных правил и имплицитных регулятивов. Ниже мы к этому еще вернемся.

Как *внутренняя инстанция*, имеющая регулятивно-распорядительное значение, опосредование наиболее полно представлено, например, в феноменологии, где медиаторную роль выполняет человеческое сознание. Лозунг «мир дан в структурах наших значений», равно как и сам онтологический поворот Гуссерля, сводящий объективное к феноменальному, ставит между миром и индивидом культурно нагруженный фильтр, систему распределений значений, анализ которой соотнобразится в этом подходе с разноуровневой редукцией (феноменологической, эгологической). Принципиальное значение при этом придается упорядочивающему восприятию индивида, практикующему свой внутренний мир в качестве предмета первоочередной заботы.

Другим примером апелляции к «внутренней инстанции» может служить опыт генетической психологии Ж. Пиаже. Его кредо заключается в том, что «процесс познания невозможен без структуриации, осуществляемой благодаря активности субъекта» [101, с. 90]. Наличие такого рода инстанции делает позицию педагога вторичной, зависимой от тех структур опыта, субъективных значений, которые уже сформированы у его воспитанника обучением и опытом прошлой жизни. Констатация присутствия субъективности ученика, ее актуальное качество не позволяют учителю «вести за собой», предписывая ему функцию сопровождения или поддержки развития. Если «педагог Выготского», узнав о сформированности у ребенка структур наглядно-образного мышления, может сказать: «Что ж, теперь будем развивать у него словесно-логические функции», то практик, опирающийся не на проект, а на «внутреннюю инстанцию», принужден видеть в наглядно-образном мышлении базу своего действия, а значит, и ограничение своей развивающей экспансии.

Как *среда* медиация чаще всего бытует в описаниях «педагогической среды», акцентирующей не прямое взаимодействие педагога и воспитанника. Концептуализация педагогической (воспитывающей) среды имеет давнюю традицию, связанную с Материнской школой М. Монтессори (среда, стимулирующая сенсорное развитие), Вальдорфской педагогикой Р. Штейнера (человекосообразная среда), Новой школой С. Френе и школой-коммуной А. С. Макаренки (производственная среда), Саммерхиллом А. Нилла, Яснополянской школой Л. Н. Толстого (среда самоорганизации), Первой опытной станцией по народному образованию Наркомпроса РСФСР С. Т. Шацкого (комплексная среда социализации) и пр. К современным попыткам концептуализации образовательных сред следует отнести опыт педагогического психолога Ш. А. Амонашвили (педагогизация среды) и московского педагога А. Н. Тубельского (среда самоопределения личности). В Республике Беларусь идеология педагогической среды развивалась в проекте «Национальная школа Беларуси», где формулировался, в частности, следующий педагогический принцип: «Основным инструментом развития сознания выступает специально создаваемая педагогом развивающая среда» [59, с. 126].

В нашем исследовании медиативная трактовка среды опирается главным образом на ее модель, разработанную современным французским дидактом Р. Гиглионе (R. Ghiglione) и его сотрудниками. Р. Гиглионе критически относится к традиционным представлениям о коммуникации как передаче сообщения, к тем теориям, где изучаются те или иные индивидуальные особенности коммуникантов и всевозмож-

ные помехи, возникающие при их взаимодействии. Р. Гиглионе полагает, что если стремиться уйти от моделей коммуникации как трансмиссии, передачи информации, то следует поставить под сомнение такие общепринятые элементы взаимодействия, как:

- субъекты коммуникации;
- причины, делающие коммуникацию возможной;
- функции коммуникации;
- средства коммуникации.

Он вводит понятие о пространстве собеседования, где различные индивидуальные Я присутствуют и, играя в различные игры, всякий раз по-новому задают и переопределяют коммуникативное пространство. Во взаимодействии собеседников происходит *со-конструирование локальной коммуникативной реальности, релевантной здесь и сейчас для этих собеседников*. Когда речь идет о собеседниках, то вслед за Бахтиным французский ученый не привязывает конкретные голоса к конкретным индивидам. Высказывание помещается в пространство коммуникации, однако только взаимодействие делает высказывание возможным. Коммуникация смещает акцент с субъектов как главных действующих лиц коммуникации на высказывание, его контекст, взаимодействие высказываний. Последнее, с одной стороны, произносится одним из собеседников и может быть идентифицировано, но, с другой стороны, оно помещено в коммуникацию всеми собеседниками и в этом смысле оно есть функция контекста и существует только в этой коммуникации [174, с. 256].

Р. Гиглионе предлагает модель коммуникации, которая оказывается вписанной в пространство собеседников. Выработка этого пространства возможна при наличии определенной ставки, заинтересованности, интриги между ними. Ставка, как пишет Р. Гиглионе, представляет собой необходимую причину, которая позволяет установить пространство собеседования. Ставка в коммуникации есть то, посредством чего и на базе заинтересованности в чем стороны (субъекты коммуникации, т.е. эмпирические субъекты, носители знаний, верований, компетенций, вписанных тем или иным образом в ту или иную социальную реальность) обсуждают и заключают коммуникативный контракт (договор о правилах). После этого может возникнуть ситуация потенциальной коммуникации, т.е. непосредственной деятельности по оговоренным правилам, но что совершенно не означает, что эти правила не могут быть переопределены во время взаимодействия. Потенциальная ситуация коммуникации непредзадана, случайна; находясь в новом коммуникативном контексте субъекты коммуникации (высказывания) трансформируются, они уже другие по отношению к тем, кто начинал

коммуникацию. В этом случае коммуникация (собеседники, их позиции) становится *контекстуальной, локализованной, ситуативной*.

Размышляя о функциях коммуникации, Р. Гиглионе вводит представление о «человеке коммуницирующем». «Человек коммуницирующий» означает освоение человеком различных систем знаков, контекстов. Когнитивная активность в его интерпретации, традиционно приписываемая отдельному индивиду, близка к языковой активности. В этом случае различия между *говорить* и *думать* практически отсутствуют. Язык не обладает лишь символической, выразительной функцией, но он выступает как особое средство, которым человек владеет, чтобы конструировать(-ся) и со-конструировать(-ся) в перманентной интеркоммуникации. Пространство собеседников и сами собеседники как часть этой локальной целостности не являются нейтральными и гомогенными, но, наоборот, выступают моментами регуляции и семантического скольжения [174, с. 165].

Наше исследование, опираясь на концепцию Гиглионе, трактует среду-медиатор как коммуникативное (дискурсивное) образование, решающее значение в конституировании которого имеет фактор взаимодействия. Носителями медиативных функций выступают семиотические единицы (знаки, слова, образы), а также способы их употребления в образовательной межличностной коммуникации.

Образовательное событие

«Образовательное событие» как концепт в нашем исследовании возникает при противопоставлении категории «образовательный процесс». Семантика процесса, как правило, соотнобразуется с логикой преемственности, внутренней связанности, поточности. Представление о процессуальности и его коннотации выступает эксплицитным или имплицитным тропом морфогенеза образования, реализующего задачи культурного воспроизводства [202, с. 19]. Привлекательность тезиса связанности и процессуального единства таково, что оно с поразительной легкостью проникает в самые разнообразные образовательные проекты, в том числе и обращенные к словарю событийности. Так, например, в разработках российского психолога образования В. И. Слободчикова и его последователей активно используется идея со-бытийности, понимаемая как разделяемое, совместное бытие⁴. Именно в этом качестве со-бытийность приобретает образовательное значение воспроизводства межпоколенческой преемственности, связи времен, преодоления нарастающей «беспризорности всего и всех» [126, с. 14]. Собы-

тие в контексте «беспризорности» – инстанция социального контроля и социальной идентификации.

Наше понимание событийности использует в своем устройстве идею процессуального разрыва, невозможности предсказания дальнейшего поведения системы на основании прогноза ее настоящего состояния. Событийность сама выступает источником и продуктом процессуального кризиса, «вносит изменения в область осуществления и тем самым изменяет законы наблюдения» [105].

Однако наше дистанцирование от трактовки события В. И. Слободчиковым определяется не только разностью позиций культурной миссии образования в плане преемственности/разрыва. Не менее значим для формирования исследовательской программы и характер использования этим ученым дескриптивно-прескриптивного языка. То, каким образом В. И. Слободчиков дефинирует событие, несмотря на ряд сложных философских апелляций, в целом вписывается в бытующий педагогический дискурс, лишь, выражаясь фигурально, немного «освежая» его. В итоге, обращаясь к языку событийности, любой педагог вправе не только оправдывать трактовкой Слободчикова свою претензию на духовное единство⁵ с воспитанником (поскольку ценности прескриптивны), что неотделимо от предложенной ученым трактовки событийности, но и произвольно приписывать статус событийности любому учебному взаимодействию. Или, другими словами, интерпретация В. И. Слободчиковым «события» не является лингвистической инновацией и легко ассимилируется и устоявшейся педагогической теорией, и связанной с ней практикой⁶. Ключевой в ее использовании оказывается фатическая функция, на создание и воспроизводство которой направлены усилия ученого.

Наш же подход к трактовке образовательной событийности базируется на методологическом положении, выдвинутом Р. Рорти, согласно которому следует смотреть «на интеллектуальный и нравственный прогресс как на историю полезных метафор, а не как на историю понимания, каковы же вещи на самом деле» [118, с. 30]. В этой перспективе и должен структурироваться язык образовательных изменений, реализуясь не по инструментальным или репрезентативным схемам, но по креативным, приближаясь тем самым к поэтической условности, о которой мы уже упоминали во вступительной части изложения. Поэтический режим функционирования высказывания, по мысли русского формалиста В. Б. Шкловского, должен побуждать к восприятию языка как «удивительного, трудного», вызывать эффект остранения, ориентировать не на узнавание вещи, а на ее видение [149]. Описание события в поэтической редакции функционирует как лингвистическая

новация или как семиотический «вирус», способный вызвать мутацию в педагогическом языке, инициировать как новые дескриптивные возможности, так и новую реальность образования⁷.

С учетом трансформирующей миссии языка описания образования трактовка события как мероприятия становится ей не релевантной. Оно экспонируется как средство, которое применяется педагогом для других несобытийных целей. При этом сам его пользователь оказывается по отношению к событию внеаходимым и подчиняющим событие объемлющему рациональному замыслу. Значит, событие перестает быть предельным контекстом, в то время как в представляемом исследовании оно обладает особой емкостью, вместимостью, способностью заключать в себе неинтегрируемые значения. С этой точки зрения событийная идентичность не тождественна социальной в смысле требования подобия и связанности ее элементов. Событие является условием сосуществования разнородных сущностей, а не механизмом фабрикации социальной организованности. Педагог в этом залоге не может находиться вне события или выступать его сторонним наблюдателем, он событийно неизвлекаем.

Событие – не гносеологическая, а онтологическая форма реальности, ограниченно описуемая. Последнее связано с диффузностью событийных границ, а также событийным взаимодействием. Длительное событие способно оказывать влияние на событие происходящее, что, разумеется, не исключает обратного отношения. Для участников образования событие всегда есть чаще в имплицитном, чем эксплицитном качестве. Субъект может быть вовлечен в событие или в силу ряда причин исключен из него, но не он его автор. Образовательные субъекты могут обнаружить себя в событии, стать его относительно рациональными участниками и заинтересованными наблюдателями. Задача педагога в этом отношении – сделать так, чтобы самообнаружение участников в событии образования произошло. Свидетель, участник, наблюдатель – разные функциональные позиции, которые может занимать в событии индивид, особенность которых обусловлена характером событийной включенности/исключенности. Разность присутствия в событии⁸ рождает разность событийных обязательств. Присутствие в событии, согласно исследованиям Х. У. Гумбрехта, необязательно выражается значением. Речь идет скорее о колебании между «эффектами присутствия» и «эффектами значения» [57, с. 16]. С этой точки зрения можно быть включенным в событие, но не обладать связанным с этой включенностью знанием, равно как и наоборот, обладать знанием о событии, но быть косвенно включенным в него. В последнем случае речь идет о позиции «включенного наблюдателя» (например, исто-

рика), свидетеля, придающего событию «определенную событийную ценность» [105].

Для анализа событийных феноменов прецедентное значение имеют исследования феноменов образования в микроэтнографии Д. Блума (D. Bloome). Микроэтнографическая методология (microethnographic) опирается на теорию коммуникации, культурные исследования, гуманистическую лингвистику, культурную антропологию, литературоведение и поэтику, но прежде всего на дискурсивную психологию, этнометодологию и разговорный анализ. Этот подход ориентирован на изучение языковых и социальных интеракций и предполагает, что все, что люди делают во взаимодействии друг с другом, является сложным, неоднозначным и всегда частично неопределенным. Он затрагивает вопросы социальной идентичности, власти, широкие социальные и культурные процессы. Микроэтнография в своих исследованиях использует «микроскоп», т.е. масштабирует поиск на молярном уровне, придавая особое значение микрокоммуникации (символическому взаимодействию), в которой происходят основные события образования. При этом считается, что каждое коммуникативное событие предоставляет его участникам возможность для создания новых жизненных смыслов, новых социальных отношений и нового будущего.

Микроэтнографический подход ориентирован не столько на идентификацию (распознавание) особенностей момента микрокоммуникации и его отображение в аналитических категориях, сколько на креацию актуальной и потенциальной событийности. Событие – это то, что противостоит автоматизму повседневности, стандарту и нормативной гомогенности. Концентрация на событии – ключевой методологический императив Д. Блума [165, с. 5].

Говоря о разности качества присутствия индивида в образовательном событии, следует указать на дискурсивный статус такого рода позиционирования. Речь идет о различении между субъектом в дискурсе и субъектом (индивидом) самом по себе. Традиционно образование исходит из цельности своего субъекта, его преемственности и самоидентифицируемости в образовательных актах. В логике нашего исследования эта преемственность нарушается. Разрыв между субъектом-самим-по-себе и дискурсивным субъектом являет собой индикативное событийное отношение, образовательный акт. Возникающая в результате этого акта дистанция становится условием экспериментирования индивида с дискурсивными организованностями, будь то культурные, дисциплинарные или воображаемые структуры. Все они разнокачественно конструируются и конституируются в обра-

зовательной коммуникации, подчиняясь логике того дискурса, который представляет собой предмет образовательного экспериментирования. «В рамках одного отдельно взятого дискурса... субъект незначителен, он подчинен дискурсу и играет по его правилам (т.е. он вторичен)» [24, с. 88]. Оформление дискурсивного измерения позиции индивида в экспериментальном обучении является образовательным актом – *единицу образовательного события*, важнейший показатель событийной динамики.

Еще одним актом образовательного события выступает мультипликация дискурсивных субъектов. Взаимодействие их голосов делает событийное пространство полидискурсивным, а вытекающая из полидискурсивности эпистемологическая и лингвистическая релятивность позволяет обнаружить практическую укорененность всякого дискурса, а также объективировать связь дискурсивного субъекта и дискурсивной власти. Когнитивное поле знания-как-объекта при этом теряет свою целостность (ставшую уже мифом эпистемологии), но при этом оно складывается в определенную мозаику необходимых познаний, которая отражает идею гетерогенной цельности, возможной в образовательном опыте каждого отдельно взятого субъекта (студента) [24, с. 88].

Дискурсивное отношение – проявление власти субъекта над дискурсом (языком), коммуникацией – центральный в педагогическом плане момент образовательного события, образовательный акт, который связан с дискурсивной либерализацией, возможностью дискурсивного манипулирования, умением критически и позиционно оценивать дискурсивные организованности. Образовательное событие в связи с этим выступает как ключевое условие самоэкспериментирования субъекта, а его единица – образовательный акт – представляет собой качественно иную по отношению к предыдущей форму образовательного присутствия.

Говоря об образовательном событии, следует еще раз подчеркнуть его символический интеллигибельный статус. Событие – неэмпирическая реальность, однако его существование является основой любого и всякого чувственно-данного опыта. В этом плане событие объективно по отношению к индивидуальному и коллективному и одновременно сверхчувственно постигаемо. Именно это обстоятельство ведет к тому, что событие неминуемо соотносится с языковой проблематичностью. «Подразумеваемый тезис заключается в том, что один из феноменов, по которому событие узнается, подобен точке реального, которая заводит язык в тупик» [12].

Визуализация

Идея визуализации в общем виде не является новой вестью для образования⁹. Одно из ее традиционных дидактических имен – 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. В этой трактовке образные информационные носители занимают место вспомогательных средств обучения, обеспечивающих повышение его качества (осмысленность, глубина усвоения знаний, эффективность применения). Рамка профессиональной подготовки при этом обрамляет и отношение с образованием, и практики визуализации в нем¹⁰. Профессиональная подготовка в свою очередь выступает серией функциональных предписаний, доминирующих вербальных кодов, определяющих подчиненный статус визуальных значений. Наглядность и разного рода схематизации реализуются как поддержка устанавливаемых вербальных смыслов. Образование же как действующая форма в такого рода опыте если и проблематизируется, то лишь со стороны инструментальной дефицитарности, которая должна быть преодолена за счет технологических усовершенствований и повышения компетентности пользователей.

Обращение же к визуальному опыту в качестве самостоятельного содержания образования, обусловленное, как кажется, чувствительностью к происходящим в культуре переменам, находит себя в ряде практик обучения, соотносящихся с анализом структуры и действия иконического знака. Белорусский семиотик А. Р. Усманова, например, в этих целях обращается к феномену символического диктата, осуществляемого визуальными объектами. Навязывание визуальных значений связывается ею как с репрезентацией сцен насилия произведениями искусства, так и посредством совокупности «техник принуждения (к смотрению) и подавления (взгляда), которые задействованы в любом виде искусства, но наиболее характерны для “кинематографического аппарата”» [134, с. 15]. Образовательные задачи в этом случае связываются с обучением студентов сопротивлению визуальному принуждению, экспликацией его устройства и способов манипуляции зрителем. В качестве нового содержания образования А. Р. Усманова предлагает некий вариант визуальной герменевтики, которая должна быть встроена в учебный процесс. В этом подходе в область проблематизации попадает лишь визуальная недостаточность содержания обучения, в то время как его форма (*специфический символический*

порядок, система учебных диспозиций, распределение власти, коммуникативный режим и пр.) остается неизменной. Нельзя не обратить внимания также и на определенный вербальный залог (визуальное насилие, техники принуждения), в который включены как в априорную интерпретативную схему визуальные феномены. Это обстоятельство вольно или невольно делает доминирующими в отношении к ним процедуры интерпретации и критики, которые априорно включают живое восприятие визуальных артефактов в лингвистически обусловленный контекст.

«Специфическая слепота» в отношении значимости автономного визуального контекста и доминирование лингвистической установки обнаруживает себя и в относительно новых опытах организации обучения, в частности визуальной социологии. Так, например, в широко известной работе польского исследователя П. Штомпки обращается внимание на значимость процесса культурной типологизации, который управляет человеческим восприятием. Автор отмечает, что «мы упорядочиваем в определенные связанные типы и затем включаем определенные рецепты в зависимости от дефиниции ситуации или идентификации типа, с которым имеем дело: это собака, это иностранец, это драка, это уличная демонстрация. Другой является ситуация для “чужого”, члена отличающейся культуры, который должен распознать эти рефлексивные аналитические рецепты, чтобы научиться к ним приспособливаться и временами преобразовать в рефлекс» [151, с. 111]. Для описания ситуации восприятия, как можно заметить, автор использует лингвистические аналогии (номинацию) и рефлексивные конструкции, обходя вниманием опыты визуального обобщения. По умолчанию предполагается, что и в том, и в другом случае действует один и тот же когнитивный механизм.

Еще более проблематичным выглядит случай, извлеченный автором цитируемой работы, из практик межкультурной коммуникации, которые должны, по его мнению, вызывать у обучающихся эффекты культурной релятивизации: «Отличным примером является различие между использованием родного языка и обучением иностранному языку. Межкультурный контакт или столкновение культур позволяет наблюдать отличия рецептов и помех в интеракциях людей, использующих разные рецепты и противоречивые типологизации» [151]. С языком возможно и так, хотя автоматизм действия самого межкультурного контакта вне специально педагогически организованной практики внимания нам представляется сомнительным. Более парадоксальным выглядит другое, то, что визуальное восприятие, в особенности восприятие визуальных артефактов, вследствие глобализации и массмеди-

альных факторов менее индивидуализировано. Мы все, как правило, на уровне первичной перцепции видим одинаково. Дифференциация визуальных перспектив – отдельная и сложная работа, которая вне особым образом обустроенных педагогических практик вряд ли осуществима.

Более радикальной (с точки зрения проблематизации отношения слова и образа) является практика визуализации в курсе «Иконология»¹¹ «отца» иконического поворота У. Митчелла (W. Mitchell). Как известно, еще в конце XX в. этот ученый в своей работе «Теория образа: очерки вербальной и визуальной репрезентаций» (Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation) зафиксировал фундаментальное культурное изменение, названное им «изобразительный поворот» (pictorial turn). Последний соотносился с утверждением в культуре постлингвистического и постсемиотического господства образов, вступающих в сложное взаимодействие (complex interplay) с техникой, институтами, дискурсами, телами, различными социальными организованностями [196, с. 16]. Немного позднее, идя по пути драматизации ситуации, У. Митчелл представил ее как борьбу за господство между изображениями и языковыми знаками, в которой и те и другие претендуют на привилегированный доступ к «природе» вещей [195, с. 43]. Действия вербальных и визуальных форм по отношению друг к другу ученый трактовал в терминах «подрывной деятельности».

Для У. Митчелла слова и изображения – не просто два способа репрезентации, а, скорее, две жизненные стратегии, апеллирующие к разным тропам культурного самоопределения. В «Теории образа: очерки вербальной и визуальной репрезентаций» различия между изображением и языком не являются чисто формальным вопросом, они отсылают культурного актора к гетерономным практическим условиям, обозначаемым в одних случаях словом «говорить», а в других – «показывать», в одних опираться на «слухи», а в других – на показания «очевидцев», т.е. указывающим на несовпадающие режимы функционирования опыта. В целом напряженность в отношениях между визуальными и вербальными представлениями в трактовке У. Митчелла неотделима от борьбы в культурной политике и политической культуре¹².

Обнаружив определенную проблему в отношениях между рецептивными процедурами «смотреть» и «видеть», ученый разработал обучающий тренинг, в котором видение становится центральным событием визуального образования. «Видеть» для У. Митчелла означает выстраивать отношение с артефактом, освобожденным от априорного опыта восприятия и культуры. В одном случае на учебных занятиях модели-

руется условная ситуация первовидения, для реализации которого вводится запрет на использование опытного интерпретативного ресурса. Студенты занимают позицию этнографов, контактирующих с визуальными артефактами, для описания которых у них нет средств¹³. В другом – создается воображаемая ситуация, в которой студенты не только «снабжены протезными (искусственными) визуальными органами, но еще и не умеют ими пользоваться» [197, с. 176]. В результате такого обучения рецепция визуальных объектов обнаруживает себя как социально сконструированная практика, а сама визуальная культура проявляет свою лингвистическую обусловленность, теряет самоочевидность, остраивается, разотождествляясь с ее носителем.

Интересен в образовательном аспекте и изобретенный У. Митчеллом прием – представление студенческой аудитории визуальных объектов. Эти объекты наделяются «витальностью», становятся субъектами высказывания, «обладающими не только семиотической природой, но и функциями живого», прежде всего желанием [194, с. 7]. Такая трактовка, считает исследователь, «может быть применена и к таким вторичным рефлексивным изображениям (метаизображениям), как вербальные и визуальные тропы, фигуры речи, графический дизайн, хотя пределы ассоциирования здесь, несомненно, есть» [194, с. 11].

Митчелловская постановка «статуса изображения» отсылает к архаическим магическим практикам, которые обретают новый культурный смысл и образовательную перспективу. Она для У. Митчелла заключается:

- 1) в необходимости различать интенцию изображения и интенцию ее создателя или зрителя, а также их связи с визуальным артефактом;
- 2) в стирании границы между высокой и низкой культурой;
- 3) трактовке визуальности не только как продукта социальной реальности, но и как фактора ее учреждения;
- 4) в утверждении паритетности языка и образа [194, с. 46–49].

И самое важное. Конструкция учебной ситуации в работах У. Митчелла делает ее коммуникативным центром не столько объекты восприятия, сколько воспринимающее сознание, автоматизмы сознания, его культурно-историческую обусловленность, связанность с практиками себя, необходимостью «разборки» студентом устройства собственного воспринимающего аппарата. Не менее значимо и то, что материал учебного взаимодействия у У. Митчелла формируется и реализуется в интерактивном режиме, а в создании содержания взаимодействия активно участвуют сами учащиеся, принося, например, на занятия подобранные ими материалы для организации кейс-стади [197, с. 177].

Вместе с тем особенностью построения визуальных отношений в учебном курсе У. Митчелла является его своего рода методологический индивидуализм. На характер организации занятий, например, принципиально не влияет коммуникативная ситуация в академической группе, то, как в ходе учебного взаимодействия функционируют индексичные значения, определяя и семиотический статус визуальных объектов, и реализацию процессов само(восприятия), и саму конструкцию образовательной ситуации. Последняя тем самым выпадает из области перцепции преподавателя и группового анализа, а вместе с ними и реконтекстуализирующая работа образования, которая позволяет ставить вопрос не только о визуальном восприятии как таковом, но и о *визуальном восприятии в коммуникативно-образовательных условиях*. Экспликация же локальных визуальных конститутивов, с нашей точки зрения, является важнейшей задачей современной образовательной практики.

Это положение распространимо и на образовательную эпистемологию. Рассмотрим, как обсуждается проблема визуального знания. Ключевой задачей исследований в этом направлении, по мнению Б. Шнетлера (B. Schnettler), является то, как опыт, знания, умения и способности создаются и практикуются не только посредством языка и слов, но и с помощью визуальных форм выражения и представления [211, с. 116]. В интерпретации знания речь идет не столько об участии визуализаций в качестве структур, поддерживающих лингвистические и текстуальные практики, сколько об их полном замещении. Это значит, что в фокусе внимания оказываются контексты и способы «институционализации» и «использования» визуальной продукции. Считается, что образ не только играет роль выразительного средства в современной культуре, но и становится носителем содержания сообщений. Образ изменяет не только форму знания, но и способ его присвоения, который сопровождается распадом прежних форм социального использования знания, в частности размыванием границы между специальным знанием и общепринятым, обесцениванием сакрального знания, которому массовый тираж грозит потерей привилегий и власти.

Б. Шнетлер настаивает на том, что «современная культура манифестирует себя прежде всего тем и через то, что визуально, и что доминировавшее до сих пор в культуре письмо преимущественно замещено визуальной коммуникацией. С развитием новых электронных медиа коммуникация отрывается от абстрактной системы знаков. Кроме того, растущая визуализация ведет к переходу от слова к образу, от того, что пропозиционально, к тому, что иконично, драматически из-

меняется структура знания, вызывая своего рода вторичную сенсуализацию (*secondary sensualisation*), поворот коммуникативных форм к конкретике и холизму. Там, где письмо устремлено к аналитическому разбору и презентации событий и интеракций, визуальность чаще всего действует интеграционно и статично. В отличие от текста при использовании образов возможна одновременная репрезентация сложных комплексных событий, которые не развиваются линейно, подобно текстуальной аргументации» [211, с. 121]. Иконические средства подчиняются иным правилам структурирования и выражения, а также устанавливают иные зависимости между своими элементами, нежели тексты. Образы не подлежат окончательной вербализации, как письмо, а возможности трансляции визуальных репрезентаций выглядят в сравнении с текстами если не ограниченными, то подлежащими иному регулированию.

В визуальной эпистемологии важным считается изучение не только визуальных продуктов и носителей значений самих по себе, но также и практических контекстов, в которых они используются. Однако, как уже отмечалось выше, из значимых контекстов Б. Шнетлер исключает условия самого образования. Визуальное знание сообразуется лишь с приобретаемой студентами новой компетентностью, чему способствует (опять же приоритет вербального контекста! – *Авт.*) появление «корпуса текстов, посвященных развитию у студентов навыков чтения, интерпретации и понимания визуальных материалов, а также их критики» [211, с. 119]. Таким образом, для визуальной эпистемологии проблема визуальности конституируется как вопрос в традиционном устройстве образования, но не как проблема *самого образования*.

Реальность образования

Исходной для используемой нами трактовки реальности образования выступает определенная редакция теоремы Томаса, согласно которой «самодетерминированному акту поведения всегда предшествует стадия обследования и обдумывания, которую мы 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» [131, с. 63]. В этом утверждении, как можно заметить, особое значение придается осмысленности человеческой активности, не только полагающей индивида в ситуационный центр, но и допускающей принципиальную множественность смысловых выборов¹⁴.

Между тем в трактовке определения реальности Томасом есть одно важное уточнение, в значительной степени ограничивающее его связанность с индивидуалистической перспективой. Ученый указывает на социальную обусловленность редакций реальности, поскольку «ребенок всегда рождается в группе людей, в которой уже определены все общие типы ситуаций, могущие возникнуть, и выработаны соответствующие правила поведения, и в ней у него нет ни малейшего шанса создавать собственные определения и беспрепятственно следовать на поводу своих желаний» [131, с. 63]. Это значит, что степень свободы в выборе ситуационных дефиниций соотносится с дискурсивным ресурсом, которым сообщество располагает в каждый конкретный исторический период.

Развивая тему интеллектуалистских ограничений и вводя аргумент от практической рациональности, мы можем высказать в связи с этим несколько соображений. Одно из них касается коммуникативной обусловленности определений ситуации. Здесь мы предлагаем различать социальный и коммуникативный аспекты функционирования реальности. Социальный аспект указывает на сложившиеся в сообществе конвенции, имеющие для действующих лиц объективированный нормативный статус. Коммуникативный – на функционирующие в ходе взаимодействия правила и регулятивы, определяющие характерное в данный конкретный момент межличностное взаимодействие. Аналогией различения социального и коммуникативного аспектов для нас выступает проблема «отношения субъекта речи и языка», поставленная Ж. Лаканом [189, с. 124]. Имеется в виду, что отношение между субъектом языка и речи должно быть установлено в ходе коммуникации. Язык здесь выступает как «симптом, чье значение должно быть выявлено» [189, с. 11].

Введенное различие позволяет нам предполагать особые возможности коммуникации в плане не только анализа, но и определения (переопределения) реальности, когда координация высказываний взаимодействующих лиц оказывается способной вносить изменения в устоявшиеся лингвистические конвенции. Координация не всегда содержит в себе сценарий осмысленности, хотя и не исключает его. Мы указываем здесь лишь на еще один параметр ситуационного определения – взаимную подстройку высказываний, в ходе которой устанавливается взаимоприемлемая трактовка интерактивных условий. Осмысление ситуации, о котором говорит У. Томас, может идти во втором эшелоне межличностного взаимодействия, равно как и вообще отсутствовать, а сама образовательная ситуация восприниматься ее участниками как само собой разумеющееся положение дел.

Связанность ситуационных определений с обстоятельствами коммуникации позволяет сформулировать вопрос о «времени жизни» дефиниций ситуации, рождаемых интерактивной динамикой. Ситуация, апеллирующая к языковым устойчивостям, воспринимается партнерами по взаимодействию как завершенная, стабильная и принципиально предсказуемая. Являясь же продуктом актуального взаимодействия, ситуационное функционирование оказывается зависимым от характера коммуникации, а значит, приобретает черты открытости, нестабильности, краткосрочности. В этом случае определение ситуации в форме динамичного (незавершенного) целого существует до тех пор, пока взаимодействие осуществляется. Целостность же ситуации возникает и поддерживается коммуникацией. Это действующее целое является практической организованностью, эмерджентной формой, создаваемой интеракцией ее разнородных элементов и влияющей в свою очередь на характер этих элементов, их связи и статус. В процессе коммуникации все «внутренние» элементы способны к многократным изменениям и самотрансформациям, обуславливая несамостоятельность коммуникативных позиций и отношений. Завершение взаимодействия означает прекращение существования ситуационного определения в его актуальном для участников качестве.

Реальность образования, подчиняясь базовым конструктивным правилам¹⁵, имеет ряд особенностей, отличающих ее от реальности повседневной жизни или других символических миров. Мы говорим прежде всего о двойственности образовательной реальности, связанной со специфической «условностью» и «безусловностью»¹⁶ мира образования. «Условность» производна от культурной миссии образования, его извлеченности из внеобразовательных социальных практик с целью селекции и передачи вступающим в жизнь поколениям общественно значимого опыта. Этот опыт, как правило, нуждается в специальной переработке или реконтекстуализации. С этой точки зрения учебный предмет «Физика» имитирует «практику физики», а университетский курс «Философия» являет собой образовательное иновыражение философской мысли. На этом основании граница между образованием и жизнью функционально обусловлена, определяя образовательную реальность как модель жизни и критику образования представителями жизни на предмет неполного соответствия образовательных моделей, скажем, профессиональным требованиям. В этом отношении конструкция образовательной реальности учитывает своеобразную «игровую» смещенность своих значений. «Шок от практики», постоянно переживаемый многими поколениями студентов, может быть, наверное, в той или иной степени смягчен, но граница между образованием и жизнью

тем не менее непреодолима полностью. Сам же феномен «шока» индикативен с точки зрения смены редакции реальности.

«Безусловность» реальности образования в свою очередь связана с тем, что в учебном взаимодействии (непосредственном или дистанционном) его участники воспроизводят и тиражируют те или иные поведенческие образцы, демонстрируют и утверждают значимые для них нравственные или эстетические ценности, формы профессионально-педагогического и личностного самоопределения. Эта форма производства реальности носит практический характер, реализуясь как схема действия. И. Гофман, описывая подобные обстоятельства, иронично замечает: «Даже когда лектор молчаливо утверждает, что только его академическая дисциплина, его методология или его подход к данным могут произвести действительную картину, этим требованием подразумевается то, что действительные картины являются возможными» [176, с. 195]. Подразумевание того, что *действительные картины возможны*, входит в структуру реальности, возникающей в ходе образовательной интеракции. Педагог, повествуя об «эдиповом комплексе», с одной стороны, привносит в учебную ситуацию психоаналитическую условность, а с другой – действует в ней как живой перцептивно данный индивид, реагирующий на специфику текущей коммуникации. «Безусловные» реальности, определение которых обходит, как правило, сознательный контроль, внутренне противоречивы, что связано в том числе и с коллизией интерактивных посредников, коими, кроме отмеченных выше особенностей взаимодействия, являются и такие, как, например, массмедиа или учебные средства¹⁷.

Образовательную реальность наше исследование масштабирует на молярном уровне ее коммуникативного функционирования. Речь идет, если прибегать к аналогии естественных наук, не о масштабировании реальности классической физикой, но микрофизикой. С этой точки зрения морфогенез реальности соотнобразуется со спецификой функционирования отдельных высказываний участников образования и их сцеплениями, связанностью суждений с динамикой коммуникативных процессов и их самоорганизацией. В любом случае репрезентантом и продуцентом реальности для нас выступает разговор участников образования, однако взятый не столько со стороны его семантики или синтаксиса, сколько прагматики, определяющей отношение участников взаимодействия к миру образования, другому, самому себе. Особое внимание в нашей трактовке реальности уделяется ее «разрыву», переходу из одного качественного состояния в другое. Микрокоммуникация в этой связи выступает как некое социотехническое устройство по производству реальности. В ее контексте реализуются (обретают

форму) самые разнообразные индивидуальные и групповые процессы и реципрочно сами коммуникативные конструкции. Вот этот, говоря эзотерическим языком, «тонкий мир», возникающий в силовом поле коммуникативных потоков, мы и называем «коммуникативной реальностью образования». В «летучести», эфемерности существования заключается ее качественная специфика, поскольку «онтологический субстрат» образовательной реальности существует ровно столько, сколько длится взаимодействие высказываний и их эффектов.

1.2. ПРАКСЕОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Коммуникативный метод

Методологическая установка обсуждаемого подхода связана с тремя типами условностей¹⁸, определяющих исследовательские действия в предметной области:

- *онтологической (подлежащие изучению предметы рассматриваются как коммуникативные конструкции);*
- *эпистемологической (знания не являются собственностью индивидов, значения есть продукт коммуникации);*
- *технологической (механизм коммуникации распространяется на все виды образовательного воспроизводства и трансформаций).*

Одновременно с этим коммуникативный принцип конституирует исследовательскую процедуру, которая может быть представлена в виде двойного движения исследователей в двух направлениях: а) программирования и выработки языка исследования; б) осуществления экспериментального обучения. Способом связи указанных направлений выступает перманентный мониторинг исследовательского процесса, функционирующий в форме общего для всех участников семинара.

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» [155, с. 39]. Последнее обусловлено тем, что исследование оперирует не столько элементами, конституируемыми образовательными условиями, сколько самими условиями, работая не только в образовании, но и с образованием.

Организация исследования базируется на тезисе о медиаторном обусловливании и конфликте, который, в частности, инспирируется

в учебной коммуникации столкновением вербальных и визуальных стратегий взаимодействия участников образовательных ситуаций. Настоящей исследовательской ситуации предшествовало несколько базовых работ. В ходе первого их этапа (2002–2006 гг.) в центре внимания разработчиков находилось *устно-речевое взаимодействие* участников учебных ситуаций, изучались коммуникативные особенности университетских лекций, семинаров, экзаменов, на которых велась аудио-, видеозапись с последующим стенографированием, кодировкой данных и их интерпретацией. Данные этих исследований свидетельствовали о конструктивной роли речевых актов в создании и воспроизводстве образовательных ситуаций, их эксплицитном и имплицитном регулирующем влиянии на разговорные стратегии участников взаимодействия, внутреннюю стратификацию учебных групп и ее динамику; о скрытом программировании, реализуемом речевым поведением преподавателя, а также приемах академического сопротивления студентов символическому насилию образования¹⁹.

Медиаторная роль *письменного текста* в возникновении и развитии образовательных отношений прослеживалась на втором этапе разработок в серии экспериментальных занятий 2006–2011 гг. Для организации ситуации рецепции студентами и преподавателями письменного (типографского) текста на учебных занятиях их участникам предлагались три типа текстов: научная статья, текст, адаптированный для решения задач обучения, и текст, лишенный реквизитов его традиционного оформления (текст, не содержащий указаний на авторство, наличие описок и орфографических погрешностей, случайная композиция фрагментов). Работа с опытом чтения, понимания и интерпретации студентами этих текстов позволила не только поставить вопросы об ограниченности репертуара читательских стратегий участников образовательного взаимодействия, но и обнаружить конфликт устно-речевых и текстуальных стратегий, определяющих характер развития образовательных отношений. Отдельным результатом исследований данного этапа стало изучение читательских автоматизмов и позитивная переоценка образовательной эффективности медленного чтения.

Обстоятельства взаимодействия студентов с сообщением, представленным электронным образом, являлись новой пробной линией наших разработок. В качестве медиативного материала нами использовались сообщения facebook, фотографии, видеозаписи экзаменов. Студенческие дискуссии протоколировались, переводились из устной формы в письменную и предъявлялись для вторичного анализа участникам обучения. Так они получали возможность работать не только с мате-

риалом видеоряда, но и с собственными текстуализированными суждениями. В результате проведенных в этом направлении изысканий была сформулирована гипотеза о конфликте устно-речевых и письменно-текстуальных стратегий коммуникации с визуальными, сформулирован ряд предположений относительно повышения роли и значения визуально-ориентированных форм взаимодействия в учебных условиях.

Отдельный аспект исследований этого этапа сообразовывался с проблематизацией посреднической позиции преподавателя как коммуникативного образца, неконтролируемое расширение границ которой вело к доминированию устно-речевых и текстуально-ориентированных речевых стратегий в учебной коммуникации, препятствовало смене режима взаимодействия во имя его стабильности и контролируемости. Была установлена жесткая связь позиции педагога с содержанием преподаваемой дисциплины, а также намечены контуры новой формы педагогического посредничества, связанной ценностью коммуникативного кризиса, переключением внимания с содержания взаимодействия на прагматику образовательных интеракций, их контексты и конститутивы.

Третий этап разработок (2012–2016) связан с изучением условий визуального опосредования учебной коммуникации и способов взаимообразного медиаторного перехода от устно-речевого опосредования к текстуально-опосредованному и далее к визуально-определенному. Изменение типа опосредования (медиаторное замещение) означает смену формы образовательной коммуникации и, следовательно, принципа функционирования в ней речевых практик. Трансформация коммуникации – перецентрация медиатора учебного дискурса – есть центральный акт образования. Смена посредника в связи с этим выступает смыслопорождающим событийным фактором, обеспечивающим изменение способа существования в образовании его участников.

Идея медиаторного замещения как условия развития образовательной ситуации опирается на следующие допущения:

1) образовательные феномены имеют семиотическую природу, т.е. возникают, реализуются и исчезают в процессах (и их разрывах) символического обращения, поддерживаемого участниками образовательного взаимодействия;

2) медиаторному замещению предшествует кризис коммуникации, обусловленный исчерпанностью действующего символического посредника, порождающий неопределенность принципов образовательного взаимодействия и их коммуникативную манифестацию;

3) развитие индивидов и групп заключается не в расширении и углублении их самоотождествленности, а в качественном изменении идентичности (реидентификации), выходе за собственные пределы в пространство потенциального существования, обусловленного образовательным событием.

Методическая композиция

Обращение в экспериментальном обучении к визуальным посредникам имеет два уровня обоснования. Первый связан с культурными изменениями и адаптацией к ним институционального образования. Об этом мы говорили во вступительной части изложения, обсуждая тезис о визуализации культуры. Добавим к сказанному лишь следующее: в той мере, какой образовательные институты отказываются отвечать на визуальный вызов или отвечают на него частично, нарушается важнейшая посредническая функция образования – поддержание корреляции между культурой и индивидом, на обеспечение которой оно нацелено.

Второй план обоснования имеет исключительно внутренний генез и обусловлен характером образовательного функционирования. Речь идет, во-первых, о системной потребности образования в самосохранении, что побуждает систему к тому, чтобы тратить значительную часть энергии на самореабилитацию и поддержание системной устойчивости. Эта потребность значительно усиливается в нестабильных жизненных ситуациях, особенно в условиях культурных и социальных изменений. В определенных модификациях этих условий функция сохранения формы может превалировать над другими задачами системы, приводя ее к герметизации и переподчинению других функций задачам самовоспроизводства. Во-вторых, об организационной цикличности учебного процесса, в котором существует образование. Повторяемость лежит не только в основании его морфогенеза, но и рождает эффект структурной инертности. Действие, оказавшееся (или кажущееся) эффективным, фиксируется и стереотипизируется, становится привычным. Привычка создает то, что социальные феноменологи обозначили термином «реификация»²⁰. Мы же будем использовать другое, более близкое к языку ситуационных дефиниций понятие – сверхопределенность. Сверхопределенность в обсуждаемом образовательно-организационном контексте означает отсутствие необходимости определения реальности. Образование становится тем, что всем понятно по умолчанию, тем, о чем в целях экономии усилий не принято говорить. Любой объект, будучи сверхопределенным, оестествляется, «выносится за скобки» как неподлежащий сомнению²¹.

Сверхопределенность делает образовательное воспроизводство предметом «специфической человеческой слепоты»²² вовлеченных в образовательный процесс исследователей. Взгляд ученого направляется «внутрь» образовательных отношений, оставляя вне перцептивного поля вопросы реализации формы образования. «Слепота» оказывает стабилизирующее влияние и на исследовательские практики, включая их в цикл образовательного воспроизводства. Сверхопределенность становится проблемой исследований, нацеленных на образовательные изменения. Именно это мы стремились показать в той части изложения, где был представлен опыт обращения исследователей к феномену визуализации, образующий некий методологический парадокс.

Этот парадокс обусловлен той реципрокной связью, которая образуется между исследовательским методом и его предметом. Метод (являющий собой механизм упорядочивания) и предмет (продукт упорядочивания) взаимно стабилизируют друг друга. С одной стороны, методологические конститутивы обеспечивают исследователю необходимую оптику, с другой – неизбежно создают «слепое пятно» в научной перцепции. Ученый видит сквозь очки, но сами очки, как правило, не замечает. Сверхопределенность становится невидимой формой предметно-методологических отношений, ускользающей от исследовательской рефлексии.

Осознание ограниченности рефлексивной установки побуждает к поиску иного принципа организации исследования, позволяющего выйти за границы рефлексивного сознания, заключенного в жесткие методологические рамки. В нашем случае это сообразуется с коммуникативной формой исследовательского анализа, оппонирующей картезианскому индивидуализму²³. Коммуникативный принцип не позволяет группе исследователей строго придерживаться разделяемых и жестко согласованных методологических установок. Более того, именно методологические различия создают условия возможности «релятивизации точек зрения», возникающих в результате «конфликта реальностей», продиктованных различными подходами. Одним из результатов методологической коллизии становится и объективация тех практик образования, от имени которых реализуются взаимодействующие методологии, а также проявляется тот культурный контекст, который этими практиками поддерживается или отрицается.

Еще одной методологической особенностью настоящего исследования является отношение с неопределенностью. Предполагается, что ситуация неопределенности, лишаящая изучаемый предмет устойчивости, вынуждает его к манифестации тех сторон и качеств, которые вследствие действия стационарных условий оказались бы в тени.

В формулировании этого положения мы отчасти опираемся на опыт кризисного этнометодологического экспериментирования, заключающийся в том, что изучение социальных автоматизмов (в нашем случае сверхопределенных систем) может строиться не путем апелляции к переменным, повышающим их стабильность, а посредством действий, проблематизирующих обычный порядок вещей. Иными словами, специфическая активность исследователя в этом случае заключается в его нацеленности на дестабилизирующее действие. Предпочтение в выборе средств отдается тем инструментам и операциям, которые способны вызвать такие нарушения в протекании устойчивых процессов, чтобы сами процессы или их элементы «можно было обнаружить с помощью грубых методов непосредственного наблюдения» [45, с. 129].

Требуется оговорки и тип представляемого исследования. По своей организации это не эксперимент позитивистского типа, элиминирующий исследователя из изучаемой им ситуации²⁴, а экспериментальное обучение, соотнобразующееся с естественностью условий как для обучающихся, так и для обучающихся. И «исследователь», и «исследуемый» в равной степени создают ситуацию взаимодействия и определяются ею. При этом факторы ситуации, включающие и моменты активности ее участников, действуют в своей совокупности, множественном единстве, а не изолированно друг от друга²⁵.

Окулярцентристский сценарий

Обращение в исследовании к визуальным посредникам обусловлено, как сказано выше, не только общекультурными, но и внутриобразовательными обстоятельствами. Среди них сверхопределенность образования, которая признается «подходящим» условием исследовательской интервенции. В конечном итоге именно условия образования и очерчивают его предметную область. Как соотносятся образовательная сверхопределенность и обращенность экспериментального обучения к ресурсу визуальности?

В общем виде ответ на этот вопрос был уже дан выше. Здесь мы его только конкретизируем. Дело в том, что сверхопределенность образования в когнитивном плане обусловлена исторически сложившимся характером образовательной практики, использующей в качестве своих ключевых конститутивов вербальное (текстуальное) посредническое участие и интеллектуалистскую установку, связанную с гипероценкой понятийного (категориального) мышления. Оба этих конститутива могут быть объединены расхожей формулой: «Понять – это

выразить в понятии». Между тем исследования феномена визуального мышления указывают на принципиально иной путь понимания, связанный со спецификой образного обобщения. На форму непонятного обобщения указывает в своих работах американский психолог Р. Арнхейм. Этот способ абстрагирования он обозначает словом «типизация». «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» [8, с. 104].

Развивая тему визуальной рациональности, Р. Арнхейм обращается к проблеме визуального воображения, механизм работы которого он иллюстрирует с помощью различения динамических и статических значений. *Статические* стремятся к однозначности, сведению множества к инварианту. *Динамические* поливариативны. Действие динамических понятий ученый демонстрирует на примере сечения конуса, когда разность угла производства сечения дает разные визуальные результаты: параболу, окружность, эллипс. Они становятся сторонами одного динамического понятия. Переход от статического понимания к динамическому Р. Арнхейм рассматривает как акт развития.

Вместе с тем принятая Р. Арнхеймом задача экспликации особенностей процесса визуального мышления делает для него несущественным вопрос о предметах зрительного восприятия. Что находится в поле зрения: эмпирические объекты жизненного мира или визуальные артефакты – вопрос отнюдь не праздный. Как показали в своих описаниях перцепции африканских туземцев другие американские психологи М. Коул и Г. Скрибнер, восприятие глубины на картинках (фотографиях) крестьянами Либерии носило достаточно проблемный характер: туземцы не узнавали предметы на фотографиях даже в тех случаях, когда на них были изображены ландшафты знакомой им местности или сами опрашиваемые [83, с. 84]. Не вдаваясь в анализ подробностей процедуры и данных этого исследования, отметим важное для поставленного нами вопроса наблюдение: участвовавшие в эксперименте африканские крестьяне безошибочно ориентировались в конкретике своих жизненных условий и их относительной динамике. Фиксируя этот парадокс, ученые замечают, что «перспектива как средство изображения расстояния стала на Западе полноправным приемом лишь в работах Леонардо да Винчи. Даже сейчас перспектива распространена далеко не во всем мире, и некоторые современные западные художники сознательно нарушают условности с целью достижения определенного художественного эффекта» [83, с. 85–86]. Это значит, что визуальное восприятие предметно специфично, что, разумеется, должно быть

учтено в программе экспериментального обучения проблем медиации образовательных событий.

Спецификации визуальной рациональности посвящена работа французского феноменолога М. Мерло-Понти «Око и дух». Ввиду особой значимости поднятых в ней вопросов посвятим анализу данного текста отдельный фрагмент нашего изложения.

Визуальная установка в феноменологической перспективе

Исследование М. Мерло-Понти будем рассматривать в аспекте развенчания претензий так называемой позитивной науки на привилегированное суждение о фактах и визуальных артефактах. В обозначенной перспективе критику М. Мерло-Понти позитивистской установки можно свести к нескольким тезисам.

1. Научное отношение превращает визуальный феномен в объект. Мерло-Понти замечает, что наука «всегда была и остается мышлением, вызывающим восхищение своей активностью, изобретательностью и раскрепощенностью, изначально принятой установкой трактовать всякое сущее в смысле “объекта как такового”, т. е. сразу и как ни в чем от нас не зависимое, и вместе с тем предназначенное для нашей обработки» [95, с. 9]. Превращение визуального артефакта в объект делает его достаточно определенным и в значительной степени предсказуемым. Именно поэтому относительно объекта возможны прогнозы, строящиеся на анализе его истории и актуального состояния. Но из объективации выводимо еще одно важное следствие, мимо которого, как нам кажется, проходит французский феноменолог: позиция относящегося к объекту субъекта. Определенность объекта рождает на полюсе субъекта централизованность и контролируруемую динамичность. Или скажем еще так: связь объекта и субъекта позитивной науки реципрочна. Диффузия любого из элементов этой связи чревата разрушением научного отношения. Это обстоятельство хотя бы отчасти объясняет привязанность научных позитивистов к формально-дескриптивным процедурам, ориентированным на однозначность. Отсюда и базовое недоверие формалистов к качественной гуманитаристике, принимающей тезис о многозначности жизненных явлений, их интерпретативной природе.

2. Научная позиция дистантна и опосредована исследовательскими моделями, с которыми позитивная наука собственно и имеет дело. Действительный ее предмет – «внутренние модели, осуществляя над

этими своими условными обозначениями, или переменными, те преобразования, которые с ними разрешено совершать по исходному определению, лишь изредка, от случая к случаю соотносятся с действительным миром» [95, с. 9]. Заметим в связи с этим, что тождество объекта и модели в семиотическом отношении реализуется как репрезентативная связь, ориентированная на денотативное использование языка, способного замещать реалии объективно существующего мира. По своей природе модель и есть гипотетическая сущность объекта. В ней идеализированы и структурно представлены значимые для исследовательской работы его характеристики, в то время как несущественное отброшено. Модель – это не только средство мышления, но и его (мышления) воплощение. Обратиться к позитивной науке в целях понимания жизненных обстоятельств означает не что иное, как перевести эти обстоятельства на язык интеллектуальных процедур. Научный факт, чтобы ни говорили адепты позитивизма, – это всегда мыслимый факт.

3. Классическая наука ориентирована на генерализацию. «Когда какая-либо модель оказывается успешной в отношении одного из разрядов проблем, ее пробуют повсюду» [95, с. 10]. Из этого следует научное невнимание к индивидуальному событию, случайным и маргинальным феноменам. (Как мы уже заметили выше, механизм маргинализации заключен в самом устройстве научного метода.) В некотором отношении обобщающая тенденция, характерная для научной точки зрения, делает ее относительно безразличной к «поверхности» явлений, поскольку за генерализацией стоит интерес к сущностям, скрытым в феноменальной глубине. Из этого следует приоритет мышления перед другими формами интеллектуальной деятельности, поскольку считается, что именно мышление способно проникнуть сквозь видимое.

Проникновение в искомую суть сообразуется с распределением изучаемых явлений. Распределение, если его рассматривать со стороны включенности в этот процесс познающего субъекта, предполагает присвоение им предмета, обогащение предметными характеристиками своего внутреннего мира. Развитие научного субъекта в так устроенной практике оказывается изменением, сохраняющим внутреннюю преемственность и самоидентичность, причем даже в том случае, когда реализуется схема развития как снятия²⁶, предложенная Гегелем. Развитие как разрыв отношений конгруэнтности, радикального несовпадения индивида с самим собой или выхода за свои пределы в этой схеме изменений не предусмотрено.

4. Научное мышление игнорирует чувственный (телесный) опыт индивида. Это мышление – «мышление обзора сверху (de survol), мыш-

ление объекта как такового» [95, с. 11]. Мышление обзора сверху – это не просто трансцендирующая себя интеллектуальная позиция, но одновременно и вершина иерархии в суждении об истине. (С горы виднее.) Из этой позиции чувственный опыт воспринимающего мир индивида лишается права голоса или обретает его только в качестве элемента конструкции мышления. Следствием действия такого рода установки оказывается патерналистская зависимость чувственного (телесного) отношения человека к миру, блокирующая не только его воспринимающую, но и связанную с ней интерпретативную активность индивида. Интерпретативные ожидания, адресуемые им научному эксперту, не позволяют индивиду выработать критическое отношение к экспертному мнению, увидеть это мнение как подструктуру научной, социальной и культурной политики и, наконец, как конкретную культурно-историческую практику, реализующую интересы определенной доминирующей или претендующей на доминирование общественной группы.

Носитель ценностей позитивной науки, разумеется, не лишен способности восприятия реалий окружающего мира, однако его перцептивный аппарат, как это следует из нашей реконструкции критики научной установки М. Мерло-Понти, обусловлен рядом предпосылок. Рассмотрим это обстоятельство подробнее, обратившись к анализу М. Мерло-Понти творчества Р. Декарта, в лице которого французский феноменолог видит предтечу позитивного научного мышления и учредителя научной установки в отношении визуального артефакта. Вот некоторые из подмеченных М. Мерло-Понти ее характеристик, несколько схематизированных нами.

Здесь прежде всего выделяется присущая этой установке *неспецифичность образов зрительного восприятия*, которые реализуются в качестве следов вещей окружающего мира. Изображения сохраняют в себе атрибуты этих вещей, а значит, и жесткую связь между означаемым и означающим. Не случайно, считает Мерло-Понти, в качестве предмета анализа визуальных явлений в сочинениях Декарта фигурируют офорты. В них Декарта привлекает то, что «они сохраняют форму предметов или по крайней мере содержат достаточные для ее определения знаки» [95, с. 28]. Из этого картезианского предположения вытекает требование «изображать только существующие вещи», но и вторичность визуальных артефактов, ничего принципиального в этом мире к нему не добавляющего. Человеческий мир оказывается наполненным вещами и их «ослабленными» визуальными дубликатами.

Визуальное отношение в перспективе, заданной Декартом, содержит в себе *модель отношения с собой и другим*. «Картезианец не видит

в зеркале самого себя: он видит манекен, некую “внешность”, в отношении которой у него есть все основания думать, что другие видят ее примерно так же, как и он, но которая как для других, так и для него самого не выступает в качестве живой плоти» [95, с. 25]. В изображенном таким образом картезианском опыте в образе «Я» содержатся два важных компонента: а) центричность образа «Я» и б) непроблематичность образа «Я». Здесь во избежание путаницы образ «Я» будем трактовать как некое самопредставление, в то же время отражение в зеркале обозначим как изображение «Я». Центричность «Я» указывает на вертикальную связь между образом «Я» и изображением «Я». Образ «Я» выступает в отношении к изображению в корректирующей его функции. Последнее замечательно иллюстрирует наше поведение перед фото и кинокамерой, когда мы «делаем лицо» или нам его «делают» (make up).

Непроблематичность «Я» укоренена в предыдущем компоненте и связана не только с внешней направленностью «Я» на перцептивный объект, но и с тем, что «Я» выступает инициатором и реализатором познавательной активности. Последнее не исключает определенной рефлексивности «Я», например отчетности в своих действиях, однако саморефлексия здесь ограничена в ее радикальности. Радикальная рефлексия может разрушить всю картезианскую конструкцию восприятия изображения, что не может не активировать тенденцию к самосохранению декартовского визуального субъекта.

Между тем положение «Я» радикально изменится, если на месте зеркала окажется такое изображение, как икона. Ее психотехническое действие в отношении верующего человека несомненно, поскольку этот религиозный символ с помощью приема обратной перспективы призван противостоять индивидуализации и спецификации человеческого восприятия²⁷. Икона не только создает пространство всеобщности, но и способствует воспроизводству значений «сакрального мира», утверждая его верховенство относительно мира «профанного». В создаваемой иконой символической перспективе «Я» реконтекстуализуется как одно из значений этого подмира, принимающее и его онтологию, и интерпретативные полномочия.

Феноменологическое отображение отношения с другим в картезианской модели предстает как взаимоотожествление. Это значит, что для другого воспринимаемое визуальное явление идентично моему. «То же», однако, не следует прочитывать как «так же». Идентичность не означает разности в восприятии деталей, индивидуальной специфики фокусировок на отдельных элементах изображений и их конфигурациях, но сама целостная репрезентация, предусловие, что другой

видит *то же, что и я*, остается в силе. С этой точки зрения нет необходимости в сопоставлении предметов видения. Они автоматически попадают в зону шюцевского эпохэ, обеспечивая таким образом в ходе восприятия визуального артефакта его социальную разделенность.

Следующая характеристика картезианского отношения в ее феноменологической реконструкции, на которую мы обратили внимание, связана с *неспецифичностью* визуальных артефактов не только в онтологическом (о чем было сказано выше), но и в *знаковом плане*. Или, скажем иначе, слово и образ представляются в картезианском залоге как семиотические родственники. Речь идет не о различиях в форме этих явлений, а о способах обращения с ними. Для Декарта слово и образ, будучи изначально «вещами в себе», предполагают глубинную герменевтическую активность интерпретатора, подлежат текстологическому определению. «Идея изображения исходит не от него, а по поводу его... Это текст, предложенный нам для чтения без какой бы то ни было интимной игры между видящим и видимым... Это род мышления, которое строго и однозначно дешифрует знаки, запечатленные в теле» [95, с. 27]. Двойное уподобление визуальных артефактов слепкам вещей и вербальным знакам создает основу для стабилизации восприятия индивидов. В противном случае индивид столкнулся бы с проблемой дифференциации собственной позиции, с необходимостью различать символические игры, в которые его вовлекают текст или визуальный артефакт. Двойное отождествление помещает конструкцию субъекта восприятия в зону шюцевского эпохэ, поскольку теперь производство (и воспроизводство) перцептивного субъекта не нуждается в его собственных конструктивных усилиях.

Как полагает Мерло-Понти, модель картезианской визуальности *насыщена интеллектуализмом*. Для Декарта «не существует зрения без мышления... как только мы что-либо выскажем или подумаем о видении, оно превращается в мышление» [95, с. 33–34]. Подчеркнем в заметках французского феноменолога два момента: «выскажем» и «думаем». О чем они говорят? Как кажется, прежде всего об отношении слова и образа. Образ у Декарта приобретает статус существования только в связи с высказыванием или (смеем предположить) оречевленной мысли, т.е. видение возникает только как интеграция слова и образа при ведущей роли первого. Картезианский зритель – носитель умного зрения, он всегда может заявить о себе так: «...видение – предмет моей рефлексии, и я не могу мыслить его иначе как модус мышления, инспекцию разума, суждение, чтение законов» [95, с. 35].

Картезианский визуальный проект в феноменологическом отображении, опирающийся на фундаментальные установки позитив-

ной науки, не исключает визуальные реалии из предметов исследовательского интереса, однако, как показали наши извлечения из текста Мерло-Понти, особым образом их оформляет. Во-первых, как элементы познавательного отношения субъекта к миру; во-вторых, как интеллектуальные образования (мыслимые предметы); в-третьих, как отражения жизненных реалий, лишенные собственной индивидуальности; в-четвертых, как текстуальные сущности, коды, нуждающиеся в декодировании, вскрывающем их истинное значение. Визуальный субъект Декарта если и сталкивается с проблемой видения, то только как с вопросом ясности и отчетливости, т.е. видимости. Сам он как видящий защищен рядом научных шпор от проблематизирующих его позицию обстоятельств, что позволяет социокультурным практикам, использующим картезианские предпосылки, бесперебойно воспроизводить особый социальный тип, который Мерло-Понти называет «информационной машиной» [95, с. 11]. По существу мы имеем дело с утверждаемым в качестве культурного образца имиджем одинокого ученого, исследующего в своей лаборатории предметы его познавательного интереса.

Картезианскому визуальному проекту, который, как считает М. Мерло-Понти, лег в основу практически всей современной ему философии и психологии, он противопоставляет феноменологический опыт зрения, подчиненный прежде всего идее *имманентизации*: «Это видение слито с видящим телом, его идею можно получить, лишь осуществляя его на деле, и оно вводит между пространством и мышлением автономный порядок, образованный нерасчленимой смесью души и тела. Загадка видения не устранена: она оказалась перенесенной от “мышления зрения” к акту видения» [95]. Позиция Мерло-Понти уже в этом кратком тезисе вполне ортогональна представленной выше картезианской реконструкции. «Видящее тело» здесь не является хоть и простой, но сильной метафорой. «Видеть телом» означает не отвлеченное абстрагированное мышление о видящем теле или о видимом, а включенность в акт восприятия всего человеческого существа, всего чувственного опыта, «каким он существует в нашей жизни, для нашего тела, – и не для того возможного тела, которое вольно представлять себе как информационную машину, но для действительного тела, которое я называю своим, того часового, который молчаливо стоит у основания моих слов и моих действий» [95, с. 11]. Гносеологизму картезианского субъекта Мерло-Понти противопоставляет экзистенциальность феноменологического индивида.

Телесное (экзистенциальное) видение не тождественно как тому, что, пользуясь словарем Э. Гуссерля, мы могли бы назвать зрением в естественной установке сознания, так и его противоположности – зре-

нию в теоретической установке сознания. В первом случае «естественное зрение» несет в себе «предначертанность» [61, с. 66] и презумпцию «универсальности» [61, с. 63]. В своем функционировании оно не требует специфического дизайна. Это зрение есть продукт стихийной социализации и ситуационных обстоятельств. «Видеть» же в случае Мерло-Понти означает дать «видимое бытие тому, что обычное, заурядное зрение полагает невидимым» [95, с. 19]. Однако, если в феноменологии Гуссерля преодоление генерализаций естественной установки сознания связано с радикальной рефлексией, переключением режима работы сознания с установки первого порядка (естественной установки) на второй (теоретическую установку), в котором мир естественной установки превращается в «тему» – материал феноменологической редукции, то «незаурядное зрение» Мерло-Понти совершает нечто противоположное дистанцирующей (хотя и во внутреннем мире) практике классического феноменологического усмотрения. Речь идет о сближении воспринимающего сознания и воспринимаемого визуального артефакта, сближении, рождающемся за счет включения в акт восприятия изображения (в случае Мерло-Понти живописного произведения), результатом чего становится преображенное видение. Собственно усилие зрения и состоит в этой инкорпорирующей художественный предмет процедуре²⁸. Но это не усвоение предмета, как в картезианском опыте, а наоборот. Чужое видение, воплощенное в изображении, *трансформирует зрящий взгляд, открывая ему то, чего не было в личной зрительной истории смотрящего.*

И если феноменологический анализ (редукция) направлен на разного рода предметности нашего внутреннего мира, озабочен «сущностным составом интенциональных переживаний как плодотворной темой феноменологической дескрипции» [60, с. 10], то феноменология Мерло-Понти ориентирована иначе. Ее интерес фокусируется в области организации самого зрения и его жизненных функций. Именно поэтому для Мерло-Понти важно представить зрение не в познавательной перспективе, как у Гуссерля, а в экзистенциальной. Вот почему зрение у него соотнобразуется с движением и телесностью. Воспринимающий индивид Гуссерля скорее созерцатель, застывший в своем самоуглублении, продуктивность которого обусловлена чем-то вроде гносеологического эскапизма. Воспринимающий индивид Мерло-Понти находится в постоянном движении, о котором он дает себе отчет. «Загадочность моего тела основана на том, что оно сразу и видящее и видимое» [95, с. 14]. Видение тела находит себя в некоем внутреннем эквиваленте – образе, в котором видимые вещи пребывают внутри нас. В результате воспринимающее тело видит не столько вещь, сколько видит «сообразно ей, или с ее участием» [95, с. 17]. Визуальный артефакт

становится частью зрения. Вопрос к видению – это вопрос к тому, что визуальным артефактом «производится в нас» [95, с. 21].

Одновременно видение, по Мерло-Понти, не являясь внешним, способствует за счет расширения границ внутреннего опыта выходу за его рамки. «Может быть, теперь в более полной мере удалось почувствовать, что несет в себе это короткое слово: видеть. Видение – это не один из модусов мышления или наличного бытия “для себя”, это данная мне способность быть вне самого себя, изнутри участвовать в артикуляции. Визуальный артефакт, являющий собой чужое видение, отличное от моего, совершает чудо, открывая душе то, что существует вне самой души...» [95, с. 51–52]. «Зримое, “визуальное quale” дает мне и одно только может мне дать наличное бытие того, что не есть “я”, того, что просто и в полном смысле этого слова есть» [95, с. 52–53]. Видимое раскалывает тотальность бытия, открывая видящему другие миры и другие возможности бытия в них. Мы получаем возможность иначе мыслить благодаря зримому.

Феноменологическая перспектива отношения с визуальным артефактом, представленная в нашей реконструкции опыта М. Мерло-Понти, оппонирует как точке зрения позитивной науки, так и классической феноменологии. В первом случае основанием критики является лишение визуального предмета его специфических особенностей и рядоположение другим явлениям окружающего мира, о сущности которых имеет право судить внаходимый наблюдатель. Во втором – проблемой оказывается приписывание зримым предметам статуса мыслимых реалий, а также замыкание артефактического предмета в рамках значений имеющегося опыта индивида. И если для позитивной науки взаимодействие с визуальным предметом оборачивается кумулятивным обогащением теоретической позиции исследователя, то для классической феноменологии – перестройкой структур индивидуального сознания, появлением в нем новых элементов и связей. В образовательном же отношении, на которое направлено наше исследование, фундаментальное значение приобретает открытая М. Мерло-Понти креативная функция изображения, его способность трансформировать сам процесс визуального восприятия.

Слово и изображение: визуальная риторика

Одна из ключевых проблем, связанных с использованием в образовании изображений, соотносится с тем, что именуется «визуальной риторикой»²⁹. Появление последней гуманитарные исследователи связывают «не только с распространенностью образов, но и пониманием того,

что образ теперь не актер второго плана, а то, что в значительной степени формирует наше мышление, направленность эмоций, устройство памяти, влияя тем самым на образ реальности. Вместе с убеждением в том, что “глаза могут врать” и что “собственным глазам не следует верить”, растет уверенность, что современный мир нельзя понять вне иконических элементов» [185, с. 10]. Поворот в культуре, ведущий к тому, что уже не образ дополняет слово, а слово – иконические высказывания, формирует новую образовательную ситуацию, в которой человек должен «учиться понимать и создавать иконические высказывания, владеть их специфической грамматикой и синтаксисом, композицией и передачей» [185, с. 11].

Проблема визуальной риторики³⁰ в обсуждаемом экспериментальном обучении может быть в концептуальном плане сформулирована двояко, во-первых, является ли образ знаком, подлежащим декодированию, подобно языковым элементам? Или другими словами: могут ли в образование для работы с образом быть привнесены лингвистические приемы, хорошо показавшие себя в разного рода текстуальных герменевтиках? И, во-вторых, какие педагогические перспективы (и трудности) возникают в связи с учебной (ре)композицией слова и образа? Вполне возможно, что поставленные здесь вопросы носят слишком общий характер. В этом случае важнейшей задачей экспериментального программирования становится их конкретизация. С этой целью обратимся к некоторым исследованиям и прежде всего работе Р. Барта «Риторика образа», которые (предположительно) помогут если не ответить, то более точно сформулировать вопрос(ы) образовательного использования иконических реалий.

В своем семиологическом анализе рекламы Р. Барт выделяет пять форм сообщений (типических знаков³¹), в каждой из которых изображение, взятое в том или ином аспекте, приобретает специфический статус. В первом аспекте, будучи представлено вместе с подписью и надписями на рекламных элементах, образ выступает как код, подлежащий декодированию и предполагающий лингвистическую компетентность воспринимающего индивида. При этом комбинация слова и образа такова, что позволяет применять к этому аспекту изображения средства текстуального анализа. Эта возможность обусловлена тем, что, несмотря на присущую данному предмету двойственность (слово + образ), смыслообразующей, замечает Р. Барт, «выступает лингвистическая рамка» [19, с. 300]. Во втором аспекте изображение реализуется в собственно изобразительном статусе. Он конституируется посредством взаимодействия рекламы и воспринимающего ее индивида, обретая свое значение в его биографии. Воспринимая

образные элементы изображения, индивид ассоциирует их со своим жизненным опытом, автоматически индуцируя содержащиеся в нем представления (вторичные образы). В третьем аспекте смыслопорождение обусловлено комбинацией изображенных элементов, реципрокно корреспондирующих между собой. Связь элементов носит характер аналогии, и это, по мысли Р. Барта, является основанием для трактовки этого аспекта как кода и применения к нему декодирующих стратегий. В четвертом аспекте речь идет о конституировании смысла изображения посредством взаимодействия формы рекламы и вызванного ею к жизни культурного прототипа. (Реклама, считает Р. Барт, апеллируя к живописному образу натюрморта, использует тем самым ресурс метасообщения.) И, наконец, в пятом аспекте смысл визуального артефакта в целом соотнобразуется с его функциональностью, которая создает (по умолчанию) внешний по отношению к изображенному контекст. (Изображение является рекламой, а не постером, комиксом или фотографией.)

Однако в некоторых случаях, по мысли Р. Барта, изображение не является кодом, поскольку реализуется не символически, а буквально. В результате изображаемое не нуждается в трансформации (декодировании). Будучи сообщением без кода, иконический знак обладает прямым действием и не требует никаких знаний, кроме тех, что уже есть в опыте перцептивного индивида. В то же время Р. Барт предупреждает нас о том, что разграничение символического и буквального чисто операционально, так как на самом деле индивид, воспринимающий сложное изображение, «считывает» его синкретически [19, с. 303]. Выделение тех или иных аспектов, расставление определенных акцентов есть «вторичное прочтение» или аналитическое отношение с визуальным артефактом.

Код же в лингвистическом измерении представляет собой некую конвенцию, в которой связь между означаемым и означающим условна. С этой точки зрения иконический знак не всегда является кодом и может, по нашему мнению, использоваться в учебных обстоятельствах тремя способами: как «языковое сообщение, затем иконическое сообщение, в основе которого лежит некий код, и наконец, иконическое сообщение, в основе которого не лежит никакого кода» [19, с. 302]. Так возникает возможность ответа на первый из поставленных выше вопросов: является ли образ знаком, подлежащим декодированию подобно языковым структурам. В общем виде он может быть сформулирован так: многозначность иконического сообщения такова, что, будучи воспринят на этапе «первопрочтения» синкретически, на стадии «вторичного прочтения» он может быть взят в любом из обо-

значенных выше аспектов, который в свою очередь определяется педагогической задачей, решаемой участниками образовательного взаимодействия на конкретном занятии.

Так, например, концентрация внимания аудитории на содержании изображения может составить интригу вторичного прочтения экспонируемого на занятии визуального объекта. В этом случае дискутируемым предметом становятся «код», взаимодействие его составляющих, а также способы и признаки кодовой (ре)презентации в анализируемой композиции. Если, например, код формируется путем комбинирования изобразительных и словесных элементов, то вполне правомерны вопросы, предложенные Р. Бартом: «Избыточно ли изображение по отношению к тексту, дублирует ли оно информацию, содержащуюся в тексте, или же, напротив, текст содержит дополнительную информацию, отсутствующую в изображении?» [19, с. 304]. Каковы функции текста³², включенного в изображение? Очевидно, что в случае актуализации на учебном занятии лингвистического аспекта в нем могут быть задействованы и средства языкового анализа³³. Соглашаясь с Р. Бартом в том, что текст, включенный в структуру изображения, управляет взглядом, стремится преодолеть его семантическую неопределенность (многозначность) [19, с. 305], педагог может использовать визуальный артефакт для анализа студентами политики текста, поиска ими маргинальных и затененных текстом изобразительных смыслов. И это принципиальный ответ на вопрос, поставленный нами вначале этого фрагмента: применимы ли к анализу визуальных артефактов лингвистические методы? Разумеется, надо осознавать, что обращение к лингвистике имеет ряд следствий, связанных с модификацией образа в ходе его текстуализации. Статус кода, например, предполагает определенное преимущество интерпретации перед непосредственным восприятием, а также неминуемую интеллектуализацию, обусловленную применением интерпретативных средств. Интеллектуализация превращает образ в объект дискурсивного мышления, конституируя соответствующую позицию интерпретатора.

Когда же учебная задача касается анализа структуры действия изображения, например его участия в актуализации разного рода контекстов (культурного – феномен формальной аналогии, повседневного – жизненный опыт, функционального – предназначение анализируемого объекта), управляющих визуальной перцепцией, то на педагогическую сцену выходят рамочные условия конституирования образа, их отношения с изображением и связи. Изображенное здесь приобретает кодовое выражение, поскольку и актуализируемые контексты, и действующие контекстуальные корреляции носят интеллигибельный ха-

ракти и иначе как словом невыразимы. И, наконец, если образовательное взаимодействие нацелено на экспликацию характера самого перцептивного процесса, то предметом учебного анализа становится эксплицированный процесс восприятия участниками занятия визуального артефакта, а также влияние коммуникативных условий занятия на его протекание и конечные эффекты. Анализ учебного взаимодействия, впрочем, может выступать самостоятельной педагогической целью. Во всех описанных выше случаях кодовая перспектива в целом не только сохраняется, но и доминирует.

Перейдем к рассмотрению образовательных перспектив, связанных с анализом того, что Р. Барт называет сообщением без кода. Для этого используем предложенный им ход, различающий «буквальное» (денотативное) иконическое сообщение и «символическое» (коннотативное). Функция денотативного отношения, как нам представляется, заключается в передаче реципиенту убеждения в том, что действительность такова, каковой она представлена в изображении. Коннотативное же участие обусловлено «интерпретативной» функцией визуального высказывания, передачей ценностного отношения его адресату, не позволяющему ему выскользнуть «в зону сугубо индивидуальных значений» [19, с. 306].

Обсуждая вопрос о взаимодействии образа и слова, Р. Барт отмечает, что говорить «о нашей цивилизации как о “цивилизации изображений” не вполне справедливо: наша цивилизация, более чем любая другая, является цивилизацией письма, ибо как письмо, так и устная речь представляют собой важнейшие составляющие любой структуры, имеющей целью передачу информации» [19, с. 305]. Несомненно, что в цивилизационном измерении, а вводя его, ученый занимает метакультурную позицию, такого рода заявление вполне правомерно. Но может ли эта перспектива быть базовым основанием для экспериментального обучения, нацеленного на актуализацию у его участников визуальной установки? Особенно в том случае, когда создаваемое в образовательных условиях визуальное событие «стратегически ориентировано на то, чтобы с помощью метастратегий бросить вызов “предубеждениям” студентов, связанным с естественностью видения» [181, с. 45].

С нашей точки зрения – нет. 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. Экспериментальное обучение, преследуя в данном случае отмеченные выше цели, конструирует свой условный мир, моделируя в нем значимые в педагогическом плане обстоятельства и вынося за

скобки, теперь уже в гуссерлианском смысле³⁴, те значения и связи, которые имеют место в действительности или которые, как в цитате из Р. Барта, имеют значение в общекультурном анализе. В этой перспективе аргументы от теории или жизни, оправданные в других обстоятельствах, для экспериментального обучения в целом нерелевантны. Их учет в педагогических отношениях при иной целевой ориентации требует отдельного обоснования.

В последующем изложении различие денотативного (буквального) и коннотативного (символического) будет использовано нами в качестве ключевого допущения при подготовке и реализации экспериментальной программы. Ареал действия этого различия очерчен прагматикой исследования, и перенос его содержания в другие условия и контексты не может быть осуществлен без специально организованного методологического обоснования и практической апробации.

Разрабатывая тему буквального измерения и подчеркивая в очередной раз его утопичность, Р. Барт останавливается на фотографии, которая «в силу своей откровенно аналогической природы, есть, по всей видимости, сообщение без кода», поскольку «способна передавать информацию (буквальную), не прибегая при этом ни к помощи дискретных знаков, ни к помощи каких бы то ни было правил трансформации» [19, с. 310], а участие в ней человека³⁵ «целиком и полностью принадлежит коннотативному плану» [19, с. 311]. В то же время рисунок или картина сообщением без кода не являются, даже если они претендуют на точное отражение изображенного предмета³⁶.

С фотографией, замечает Р. Барт, связано несколько **парадоксов** ее восприятия. Один из них определяется **топологией времени**. Фотографическое изображение «вызывает у нас представление не о *бытии-сейчас* вещи (такое представление способна вызвать любая копия), а о *бытии-в-прошлом*. Речь, следовательно, идет о возникновении новой пространственно-временной категории, которая локализует в настоящем предмет, принадлежащий минувшему; нарушая все правила логики, фотография совмещает понятия *здесь* и *некогда*» [19, с. 311]. Р. Барт полагает, что отмеченная им временная двойственность «подавляет в нас ощущение собственной субъективности» и не позволяет нам воспринимать изображение в терминах иллюзии присутствия, поскольку «мы получаем в свое распоряжение такую реальность, от воздействия которой полностью защищены» [19]. Именно поэтому, считает ученый, «восприятие фотографии связано с деятельностью созерцания, а не с деятельностью фантазии» [19].

В отношении сказанного Р. Бартом уместно будет сделать несколько замечаний. Одно из них связано с уточнением той ситуации, кото-

рую исследователь создает своим рассуждением. Кто в данном случае воспринимает фотографическое изображение? Если мы вообразим, что фотографию рассматривает следователь, стремящийся восстановить картину преступления, то подавление «собственной субъективности», несомненно, будет иметь место, поскольку ее проявление окажет искажающее воздействие на образ прошлого в настоящем. Связь с денотатом при этом будет конституироваться функционально и определяться не столько семиологическими особенностями изображения³⁷, сколько профессиональной задачей воспринимающего ее индивида. Если же восприятие фотографии, изображающей не очень четко денотат, станет уделом любопытного субъекта, то очевидно, что реконструктивное воображение примет существенное, а может быть, и основное участие в формировании перцептивного процесса. Не говоря уже об условиях коллективного восприятия, характерного для экспериментального изучения медиаторной роли изображения в групповом обучении. Подавление созерцания фотографии, базирующееся на индивидуализации созерцательного процесса, блокируется в этом случае как характером функционирующей в этот момент групповой идентичности (феномен конформизма), так и доминированием интерпретативной активности, связанной, например, с неопределенностью воспринимаемого объекта. Интерпретация «прошлого» способна принять форму анимирующей изображение активности, означающей воображаемое присутствие в нем перцептивного опыта индивидов.

Скорее всего, идеализируемая Р. Бартом темпоральная картина восприятия фотографии сообразуется с одиноким мыслителем, «сняющим с себя» перцептивную процедуру, в описании которой следует видеть не столько «сущее», сколько «должное». Созерцательное отношение к фотографии следует рассматривать как важную педагогическую задачу, решаемую обучением. Опыт рассматривания изображения, воздержание от суждения (феноменологическое эпохé) становятся тогда важным условием «вторичного прочтения изображения», базой его аналитического структурирования³⁸.

Второй парадокс фотографии связан с тем, что фотографическое изображенное оестествляется, воспринимается не в артефактическом статусе, а как дубликат реальности, отражение «действительного положения вещей»³⁹. И если первый парадокс имеет дело с временным отношением, то второй связан с пространственной трансмиссией, переносом материала изображения «оттуда» «сюда». Такого рода перемещение провоцирует созерцание на мгновенное неконтролируемое понимание изображенного и имеет как минимум два образовательных следствия. Во-первых, оно взывает к психологическому дистанциро-

ванию, «возвращению» изображения на его место, в ситуацию изобразительного производства. Эта операция должна противодействовать естественной склонности индивида к запуску того типа понимания, которое базируется на личном жизненном опыте, а значит, способствует опасному сближению с содержанием запечатленного на фотографии материала. В плане эмансипации созерцания могут быть эффективными несколько приемов: торможение интерпретативной активности на этапе «первопрочтения» за счет активизации процедуры рассматривания, а также переключение внимания аудитории в ходе «вторичного прочтения» с содержания изображения на его форму и производственный контекст. Отмеченные нами, а также некоторые другие коммуникативные приемы⁴⁰ призваны помочь проявить в фотографии смыслы, созданные человеком, сделать видимым механизм оестествляющего действия изображения.

Заметим, что денотативное свойство фотографии сообразуется с ее унифицирующим восприятие качеством. Как правило, в акте первопрочтения изображения все воспринимающие его участники взаимодействия видят одно и то же. Коллективизацию восприятия усиливают и социально-психологические механизмы групповой солидарности, например мимитическое желание, вследствие чего перечень педагогических задач при работе с визуальным артефактом (фотографией) дополняется еще целями *индивидуализации и дифференциации* перцептивного отношения. Индивидуализация восприятия означает выпадение индивида из коллективной перцептивной матрицы и установление персональной точки зрения на воспринимаемый объект. Дифференциация, в свою очередь, заключается в работе воспринимающего индивида со своим опытом, обнаружении в перцептивной структуре знаний, связанных с повседневной практикой, национальной принадлежностью, культурным, эстетическим уровнем. Как указывает Р. Барт, в одном и том же индивиде могут сосуществовать разные субъекты, использующие разные словари, т. е. фрагменты «символической ткани (языка), соответствующие определенному типу практики, определенному виду операций, что как раз и обуславливает различные способы прочтения одного и того же изображения» [19, с. 314]. Эта разность прочтений не автоматична, а нуждается в специально организованной, блокирующей социальные склейки, дифференцирующей работе. Но Р. Барт на этом не останавливается, а идет дальше. Речь не только о дифференцирующих действиях на уровне группового субъекта, но и об установлении различий в самоотношении: «В одном и том же индивиде сосуществует множество словарей, тот или иной набор подобных словарей образует *идиолект* каждого из нас. Таким об-

разом, изображение (в его коннотативном измерении) есть некоторая конструкция, образованная знаками, извлекаемыми из разных пластов наших словарей (идиолектов), причем любой подобный словарь, какова бы ни была его "глубина", представляет собой код, поскольку сама наша *психея* (как ныне полагают) структурирована наподобие языка, более того, чем глубже мы погружаемся в недра человеческой психики, тем более разреженным становится пространство между знаками и тем легче они поддаются классификации...» [19, с. 314–315].

В результате этих индивидуализирующих и дифференцирующих процедур денотативное отношение, первоначально установленное между изображением и субъектом восприятия, преобразуется в коннотативное (символическое). Момент такого перехода, связанный с изменением статуса воспринимающего субъекта, образовательно событиями и отражает динамику учебной ситуации. В то же время он не является продуктом индивидуального (рефлексивного) усилия каждого из участников образовательного взаимодействия, а выступает как коммуникативное достижение, эффект встречи индивидов с изменяющимся визуальным объектом, влияния трансформирующегося диалога, качественной модификации собственного присутствия в учебной ситуации.

Вместе с тем, предупреждает Р. Барт, коннотативное обращение к визуальному артефакту рождает определенную трудность, связанную с анализом символических значений, поскольку «специфика коннотативных знаков не находит отражения в специфике соответствующего аналитического языка» [19, с. 315]. По существу участники визуальной опосредованной коммуникации стоят перед перспективой порождения нового для себя дескриптивного словаря⁴¹. Эта задача, соотносящаяся с условиями визуальной неопределенности, вызывает у участников специфическое лингвистическое напряжение, способное не только породить стагнацию учебной коммуникации, но и поддержать тенденцию к символической редукции – возвращение к денотативному модусу языка, отказу от риторического экспериментирования в его неконвенциональной области. Последнее делает особо значимым педагогическое внимание не только к характеру функционирования в учебной коммуникации индексичных значений, но и их форме. Р. Барт ведет речь именно о тропических языковых структурах и, в частности, метонимии, которая, по его мнению, «вводит в изображение наибольшее число коннотаторов» [19, с. 318]. Мы в свою очередь хотели бы в связи с этим указать на продуктивную роль таких лингвистических форм, как экфрасисы⁴². Исследователь этой формы художественного описания Л. Геллер отмечает, что дескрипции, «апеллирующие к зрению читателя, подлежат разглядыванию» [47, с. 50]. Иными словами, ис-

пользование экфрасиса позволяет вызвать к жизни эффект квазиизобразительности, придание словам статуса вторичного образа со всеми вытекающими для изобразительного словаря последствиями.

Однако, и это последнее, что мы хотели сказать в заключение данного раздела: означающие коннотаторы в трактовке Р. Барта достаточно жестко связаны с господствующей в обществе идеологией⁴³. Именно поэтому анализ значений, возникающих при вторичном прочтении коннотативной версии изображения, открывает доступ участникам образовательного события к феноменам социума и культуры, находящимся за пределами учебных ситуаций, позволяет обнаружить их деятельностное присутствие в структурах собственного понимания, восприятия и суждения.

Педагогическая предметность в визуально опосредованной образовательной коммуникации

Экспериментальное обучение, опирающееся на идеологию визуального опосредования образовательных событий, специфически обращено к позиции педагога как важнейшему конститутиву учебного взаимодействия. Эта специфика определяется характером реализации педагогической интенциональности. Если традиционно усилие педагога направлено либо непосредственно на другого (производство единства душ), либо опосредованно (через организацию учебной деятельности) на учащегося как на предмет преобразования, то в экспериментальном случае воздействие ситуационно и событийно ориентировано⁴⁴, а также самореферентно, т.е. соотнобразует прежде всего с аутокоммуникацией и креативным отношением педагога к собственной позиции и своему высказыванию. Последнее используется педагогом-управленцем не столько в содержательном, сколько в перформативном плане⁴⁵. Или, скажем точнее, перформативная фокусировка предполагает не отсутствие внимания к содержанию высказываний, а подчинение содержания функции действия. Причем предметом управленческого интереса становится не столько действие само по себе, сколько взаимодействие высказываний и порождаемые им эффекты. Одним из таких эффектов становится коммуникативная ситуация, однако вопрос «яйца и курицы» о том, что первично – взаимодействие или ситуация, здесь не представляется продуктивным, так как эффект «ситуация» вне коммуникативных действий не существует, равно как и неопределим смысл самих взаимодействий вне переменной «ситуация». Та-

ким образом, «ситуация» и «высказывание» – взаимопорождающие структуры, а каузальная логика линейного детерминизма не находит в лице данной версии анализа коммуникативного действия зоны релевантности.

Апелляция к перформативному плану высказываний в экспериментальном обучении отлична от подобных обращений сторонников деятельностной лингвистики. В экспериментальном обучении предполагается концентрация внимания не на решении собеседниками коммуникативных задач, когда говорящие в разговоре «стремятся осуществлять свои стратегические цели (удовлетворение просьбы или вопроса, убеждение и т. д.). В этом случае обращается внимание на то, как участники взаимодействия могут “обыграть” своего партнера по коммуникации (достижение коммуникативной цели), “проиграть” ему (коммуникативная неудача) или же “предложить ничью” (частичное достижение коммуникативной цели при взаимном компромиссе)» [7]. Здесь организатор коммуникации стремится вскрыть ее коммуникативную прагматику, проявить коммуникативную ситуацию, позиции действующих сторон. Экспериментальное обучение, в отличие от коммуникативно-когнитивных лингвистов, ведет свой отсчет не «от человека», его потребностей, мотивов, целей, намерений и ожиданий, а стремится видеть то, как в коммуникации реализуется «коллективная делаемость» самых разнообразных феноменов, в том числе и визуальных. Или, иными словами, там, где деятельностные лингвисты разворачивают свои априори и допущения, экспериментальное обучение обнаруживает новую область разнообразных проблем и практических перспектив. И если, например, деятельностная лингвистика постулирует вступающего в коммуникацию субъекта как относительно статичную структуру, то обучение, связанное с визуальной медиацией, берет свое начало в сфере взаимодействия, в качественном преобразовании коммуникативных действий, создающих (или поддерживающих) различные формы субъективности и опыта.

В то же время, как следует из сказанного выше, практической единицей экспериментального обучения выступает не отдельный перформатив, взятый сам по себе, а фигура перформативного взаимодействия, определяемая к тому же конфигурацией целостной коммуникативной ситуации, существующей в момент самого взаимодействия. Такого рода интерактивистская предпосылка, которую можно назвать «радикальным ситуационизмом», акцентирует тот момент, что ситуация не является «сценой», «фоном», где разворачивается игра различных субъективностей, а выступает продуктом их совместных усилий.

При этом субъективные мотивы, желания, цели и прочее участников взаимодействия становятся не столько условием коммуникации, сколько одним из ее ресурсов, конструируемых здесь и теперь. Эти субъективные мотивы и цели есть продукт совместной координации действий участников ситуации и потому представляют собой дискурсивные конструкции, призванные некоторым образом сориентировать коммуникацию и интерпретируемые всеми акторами действия. Та идентичность, которая производится в актуальной ситуации, может быть понята как дискурсивная конструкция, которая создает себя и «использует ближайший контекст и трансмиссию высказываний в ходе непосредственного взаимодействия» [223, с. 88]. Или, другими словами, в реализуемом залоге в качестве предмета педагогического управления выступает «не “организм”, окруженный “средой”, но языковые практики и дискурсы, превалирующие в том или ином контексте» [111].

Такого рода трактовка экспериментальной интеракции должна быть дополнена ориентацией педагога, управляющего коммуникацией, на ее актуальную производительность. Экспериментальная предметность «живет» лишь в коммуникативном процессе и по его завершении дереализуется. Аналогом такой коммуникативной производительности может выступать физическое явление электромагнитной индукции, существующее лишь в момент прохождения по цепи электрического тока. Прекращение электрического процесса ведет к исчезновению его непосредственных эффектов.

Данное обстоятельство имеет принципиальное значение для понимания экспериментальной продуктивности. Дело в том, что традиционное понимание результативности образовательной коммуникации выносит ее, как правило, за рамки учебного взаимодействия. Чаще всего она соотнобразится с производительностью, измеряемой в соответствии с ранее сформулированными преподавателем целями, образцами или привлекаемыми нормами. Продуктивность образования в этом случае связывается с неким нередуцируемым остатком⁴⁶: способностями, умениями, навыками, знаниями, ценностями, компетенциями и т. п.

Экспериментальное обучение ориентируется на здесь и сейчас происходящие изменения. Эти изменения представляют собой «летучие» состояния, системные эффекты, обретающие свою реальность не в «материи» психических процессов и состояний, локализованных под «кожей» индивидов, а в интересубъективном пространстве символического взаимодействия. Разумеется, что это микроизменения и их обнаруже-

ние составляет особую методологическую и методическую проблему. Очевидно, однако, что фигуры учебной коммуникации при таком подходе теряют свою статичность, а изменения участников взаимодействия становятся реципрокными. «Педагог» подвержен им в той же степени, что и «учащийся». Сами эти позиции являются продуктом и моментом коммуникации.

Коммуникативная регуляция визуально опосредованного взаимодействия, будь то его содержание, процессы или проблемы, лингвистические структуры или оперативные образы, реализуется в нескольких режимах: посредством неспецифических и специфических коммуникативных действий (высказываний)⁴⁷. К числу первых можно отнести прежде всего предписания, которые реализуются в виде *целевых прескрипций* (что необходимо сделать) и *оперативных указаний* (как следует действовать). Следует исходить из принципа децентрализованного управления, при котором регулятивное действие может принадлежать не только педагогу, но и любому участнику учебной коммуникации, а также коммуникативному процессу или даже целостной ситуации.

Если механизм действия неспецифических регулятивов публичен и выражает побуждение в императивной форме, то специфические регулятивы используют скрытый, латентный механизм упорядочения и выступают чаще всего в форме:

- нарративов или описаний;
- поведенческих схем взаимодействия, прежде всего речевого поведения;
- инициативных высказываний участников учебного диалога;
- повторяющихся коммуникативных действий, движений;
- пауз и других металингвистических и метакоммуникативных приемов.

По своей направленности регулятивы могут быть ориентированы: а) холистически (на целостную коммуникативную ситуацию, процесс) и б) элементаристски (на отдельные параметры коммуникативного процесса, действия).

С точки зрения функций регулирования нами выделяются следующие организационно-коммуникативные задачи:

- поддержание коммуникативного процесса;
- деконструкция действующей коммуникативной формы;
- конструирование новой коммуникативной формы.

По способу осуществления, как нам представляется, коммуникативные регулятивы могут выступать в форме:

- прямого указания;

- намека;
- провоцирующего действия;
- коммуникативного «соблазнения»;
- парадоксального суждения.

Парадоксальное суждение, как правило, является таким высказыванием, в котором функция сообщения информации минимальна или отсутствует. При этом коммуникативные ожидания участников взаимодействия, ориентированные на содержательное сообщение, становятся необходимым условием реализации парадоксальности. В некоторых случаях парадоксальность возникает не вследствие влияния высказывания иррационального характера, а является результатом случайного⁴⁸ системного взаимодействия нескольких коммуникативных тенденций.

Особое значение среди коммуникативных регулятивов могут иметь анонимные регулирующие факторы, представляющие собой эффекты производительности целостных форм коммуникации, которые не сводимы исключительно к действиям или движениям коммуникативных позиций. К ним можно отнести такие режимы коммуникации, как *реалистичный, воображаемый, недифференцированный*, чье влияние формирует коммуникативные ожидания, правила поведения, спектр коммуникативных позиций, общий стиль взаимодействия и определенный диапазон психологических реакций.

При этом мы отмечаем, что действие анонимных регуляторов всегда опосредуется общим состоянием коммуникативного процесса, динамика которого также может быть отнесена к типу анонимных регулирующих обстоятельств. Для его представления используем язык естественного описания поведения объектов: рождение, развитие, угасание.

Среди регулятивных задач особое значение мы придаем тем упорядочивающим действиям и движениям, которые определяют целостное коммуникативное формообразование или онтологию коммуникации. Эти регуляторы действуют чаще всего скрыто, но именно они «ответственны» за тот актуальный и потенциальный ход событий, который реализуется в их пространстве. Онтологическое присутствие обнаруживает себя как в режимах и процессах коммуникации, так и в том порядке, который устанавливается тем или иным высказыванием, от имени которого оно получает свою легитимность. При этом особого значения при определении ситуации не имеет субъективная атрибуция смысла высказывания, поскольку она выступает лишь как одна из сил, участвующих в игре складывающихся коммуникативных отношений.

Таким образом, коммуникативная регуляция экспериментального взаимодействия направлена на морфогенез образовательной реальности, ее динамику, а также реализацию и трансформацию действующих связей и отношений. По существу речь идет о *форме образования и ее конститутивах как экспериментальном предмете*. К такого рода предметности предлагается относить когнитивные, социально-психологические и организационно-управленческие переменные, объективация и анализ действий которых составляет основной экспериментальный интерес настоящего исследования. Его ключевая задача заключается в обнаружении и конкретизации «точек» формального сопротивления образовательной практики, которые пока намечены преимущественно умозрительно.

Выводы

Представленная выше глава в целом преследовала установочную задачу. И эта задача двуедина. Она заключалась в обосновании экспериментальной позиции путем ее предельной локализации. Именно поэтому в тексте содержится значительное число оговорок, различий, контекстуализаций, укореняющих и ограничивающих экспериментальное поведение. Или, другими словами, этой своей стороной установка работает с автором высказывания. Ее функция во многом обусловлена сознанием автореферентности любого гуманитарного высказывания, тем, что оно всякий раз обнаруживает свою связанность со стартовыми условиями произнесения и ситуационной продуктивностью используемого языка. Но одновременно с этим локализация делает крайне проблематичным перенос создаваемых текстом значений в другие исследовательские и жизненные ситуации. Ограничение суждения-действия означает одновременно и ограничение его претензии на всеобщность. В результате высказывание приобретает акоммуникативный вид, если под коммуникацией понимать исключительно общаемость. Это означает, что весь вопрос в подходе к коммуникации. Традиция коммуниологии, однако, такова, что ее модели изобилуют ценностями унисонирующего диалогизма, позитивной связанности адресата и адресанта, переводимости сообщения как условия общественного согласия. Логика выступает в этом случае и как инстанция принуждения, и как когнитивный механизм социального контроля. В отношении текста диалогические модели этого типа заботятся о читателе, ориентируются на понятность, связанность с его жизненным

и читательским опытом, находя в этой заботе условия своей востребованности.

Когда же вместо со-общения⁴⁹ ставится задача создания условий для выработки отношения читателя к своему культурному опыту, тогда контекстуальные и интертекстуальные экспликации текста имеют шанс стать условием обращения текстуального реципиента к структурам, конституирующим его собственное чтение и ситуацию текстуального взаимодействия. С этим положением связана вторая сторона установочной задачи: воздействие на читательскую установку. В чем заключается это воздействие? Во-первых, в создании условий для специфического понимания текста. Ключевым в этом случае оказывается прием парадоксального (паралогического⁵⁰) столкновения включенных в языковую игру текста высказываний. Суждения, в отношении которых одна из логик настоящего изложения выступала в качестве противотекста⁵¹, презентировали те или иные научно-исследовательские позиции или их контексты. Исследовательской установке научно-исследовательского типа по всей поверхности текста противопоставлялась образовательная ориентация, которую в гуманитарных опытах часто опасно сближают с научной позицией. Различение исследовательской и образовательной установок, их спецификация производились практически, т. е. путем текстуального экспериментирования. Образовательное описание «вклинивалось» в структуру того или иного атакуемого тезиса, стремилось приостановить его движение, сделать видимым направленность и устройство. В этом «подвешенном» состоянии исследовательский тезис не уничтожался, но терял свою однозначность и генерализирующий потенциал. В некоторых случаях демонстрировалась опасность простого переноса исследовательских приемов и знаний в образовательные (учебные) условия.

В этом же противотекстуальном качестве нами использовался и «визуальный» текст, призванный сделать обнаружимым текст «вербальный». При этом предполагалось, что читатель установочного текста «инфицирован» вербальной логикой состоявшегося в нем образования и будет сопротивляться визуальной интервенции, т. е. апробация «визуального текста» в статусе противотекста – своего рода эксперимент, работающий с образовательной ситуацией на микроуровне чтения. О его диагностической эффективности читатель настоящей работы в какой-то степени может судить по себе.

Однако, и это следует отдельно оговорить в заключении, не читатель является предметом заботы данной работы. В фокусе внимания находится то, что в тексте названо «формой образования» (способом

существования) или его конституирующими условиями. К их числу мы отнесли специфический символический образовательный порядок, систему учебных диспозиций, принцип распределения власти, функционирующие коммуникативные модели (коммуникативный режим). Форма образования в своем собирательном выражении определяет тот допустимый диапазон событийности, который не разрушает механизм ее самосохранения. Это обстоятельство определяет и формальную чувствительность (индифферентность) педагогических систем. Изменение формы образования, которое, как кажется, может представлять собой расширение репертуара образовательных порядков (событий), а значит, и миров образования, определяет основное напряжение настоящих исследовательских поисков.

Установочная задача первой части изложения направлена не только на установление диспозиции «авторское высказывание – читатель», но и на формирование интереса к тому, что в изложении называется «визуальным образовательным событием». Мы не стремились к тому, чтобы дать этому словообразованию понятийное определение, хотя активно работали с его разного рода контекстами. «Дефинитивная недостаточность» этого важного в экспериментальном плане концепта обусловлена не только стартовым характером настоящих разработок, опасением того, что «мышление умрет в понятии», но и принятием того, что образовательные понятия имеют несколько иную природу, нежели научные или технические термины. Выше мы обсуждали тезис о поэтичности педагогических дефиниций. Добавим к этому, что их прагматическая особенность может быть раскрыта с помощью разработок польского социолога образования Т. Шкудлярка. Опираясь на исследования аргентинского политолога Э. Лаклоу, Т. Шкудлярк вводит в педагогический дискурс понятие «пустое значение»⁵². Пустое, как нам представляется, соотносится с его формальным статусом, способностью быть местом проекции коллективного и индивидуального воображения, вместилищем и конфигуратором интенций членов существующего или создаваемого символического сообщества. С точки зрения научного требования определенности понятий такая конструктивная особенность «пустого значения» воспринимается как серьезный изъян концептуализации. Однако, выступая в качестве практической категории, «пустое значение» оказывается генеративным условием формирования и новой реальности, и нового языка, и нового сообщества. В этом смысле «визуальное образовательное событие» реализуется как эвристическая педагогическая категория, семиотическое условие образовательных изменений.

Примечания

¹ Один из представителей историко-культурной ориентации А. Р. Лурия считал основной заслугой своего учителя Л. С. Выготского преодоление изоляционизма, вывод психологического предмета за «пределы организма» в область тех отношений, которые формировали историческую мизансцену психологической науки и, соответственно, создавали динамику среды, вызывая к жизни «новые формы психических процессов» [90, с. 37].

² Представленная ниже типология не должна рассматриваться как классификация. Речь идет лишь о некоторых фокусировках, «выворачиваниях», делающих «медиацию» более динамичной и практически обращенной. Это понятие берется нами не как теоретический объект, подлежащий системному определению, а в прагматической перспективе, всякий раз иначе атрибутирующей ему значение посредством употребления.

³ Альтернатива означает радикальную смену субъектом смыслоорганизующих экзистенциальных координат, включая и биографический порядок. Прошлое, например, может оцениваться альтернативом как период заблуждений и неподлинного существования, в то время как постальтернативный период – как просветление и истинная жизнь. «Историческим прототипом альтернативы выступает религиозное обращение» [26, с. 256].

⁴ В. И. Слободчиков для определения образовательного события использует известное социологическое противопоставление «социальной организованности» (деятельностной кооперации) и «социальной общности» (экзистенциального единства), помещая со-бытийность в ее контекст [125, с. 163, 171].

⁵ В прокламации ценности духовной общности, реализуемой в образовательном взаимодействии, критическая педагогика обнаруживает механизм индоктринации, который посредством учреждения дуализма учителя и ученика в единстве создающего себя духа, являющегося «условием всякого истинного учения и обучения», становится также и условием подчинения и навязывания солидарности [218, с. 159].

⁶ В связи с этим особо показательна трактовка В. И. Слободчиковым образования как места «совместно-распределенной деятельности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания», как условия становления «личностного самоопределения и обретения субъектности» [126, с. 13].

⁷ Польский философ образования Р. Шульз в своих работах обосновывает необходимость создания новой креативной версии языка образовательных исследований, в которой «эмансипируется, развивается и автономизируется сфера педагогического дискурса, сфера описания и выражения педагогического порядка, отличающегося от мира реальных педагогических дел» [213, с. 214].

⁸ Под событийным присутствием мы понимаем особого рода чувствительность, «участность» индивидов в его производстве. Присутствие связано с усиливающимся воздействием «“присутствующих” объектов на человеческие тела. Все предметы, имеющиеся в “присутствии”, будут называться “вещественным миром” [things of the world]. Хотя и можно утверждать, что ни один предмет

в мире никогда не бывает доступен непосредственно телу и сознанию человека, тем не менее понятие “вещественного мира” включает в себя как дополнительный смысл идею стремления к такой непосредственности» [57, с. 10].

⁹ Уже в «Великой дидактике» Я. А. Коменского эксплицировано требование, «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» [77, с. 171].

¹⁰ «Одним из средств улучшения профессиональной подготовки специалистов считается формирование у них особых умений визуализации информации, данных, знаний, что позволит обеспечить интенсификацию обучения, активизировать учебную и познавательную деятельность, формировать и развивать визуальное мышление, зрительное восприятие, образное представление знаний и учебных действий, обеспечить передачу знаний и распознавание образов, повысить визуальную грамотность и визуальную культуру» [85, с. 40].

¹¹ Название университетского учебного курса, предложенного У. Митчеллом.

¹² Как замечает У. Митчелл, культурная тенденция такова, что закрепляет доминирующую позицию иконоборчества. «Идолопоклонник (визуалист. – *авт.*) предстает как безумец, нуждающийся в жалости, обучении и терапевтическом вмешательстве, разумеется, “для своего собственного блага”» [195, с. 197].

¹³ У. Митчелл пишет: «Они не могут сослаться на то, что осведомлены о таких повседневных понятиях, как цвет, линия, визуальный контакт, косметика, одежда, выражение лица, зеркало, стекло, вуайеризм, не говоря уже о фотографии, живописи, скульптуре и других так называемых “визуальных средствах”» [197, с. 176].

¹⁴ Современные сторонники интеллектуалистской трактовки реальности пишут: «Именно наше осмысленное отношение придает той или иной области статус реальности и одновременно отличает ее от других областей, где это отношение имеет другой вид и характер. Вместо единой реальности, объемлющей собою все сущее, мы получаем набор реальностей на собственный манер» [78, с. 8].

¹⁵ Речь идет об описанных в социальном конструкционизме закономерностях, согласно которым социальные значения являются коммуникативными произведениями, возникающими в группах посредством специфического использования символов (языка) [140, с. 45].

¹⁶ «Условность» и «безусловность» здесь следует понимать не как абсолютные, а как относительные взаимопределяющие категории.

¹⁷ Российский социолог Л. А. Окольская, в частности, анализируя школьные учебники, репрезентирующие представления о труде, обнаружила, что в них содержится повышенная оценка физического труда и пониженная умственного, акцентирована общественная полезность производственной деятельности и снижена значимость предпринимательской вкупе с мотивацией получения прибыли и заработка. Скрытое действие содержания учебников в ее исследовании трактуется как информационный протекционизм, предрасполагающий учеников к определенному трудовому поведению [97, с. 74–77].

Одновременно отмечается, что массмедиаальные сообщения, а также поведенческие образцы ближайшего окружения не только контрнаправлены по отношению к действию учебных пособий, но и часто более эффективны.

¹⁸ Идея трехчленной структуры методологической установки принадлежит С. Квале [76, с. 75].

¹⁹ Интерес научной группы к медиаторному обусловливанию имеет определенную историю, отраженную в ряде базовых публикаций (см., например, [73], а также [107]).

²⁰ Под реификацией мы вслед за социальными феноменологами Т. Лукманом и П. Бергером понимаем «восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, т. е. в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах» [26, с. 147].

²¹ Мы говорим о механизме действия установки обыденного сознания, описанной А. Шюцем: «Осмелимся предположить, что человек в естественной установке тоже использует специфическое эпохэ – разумеется, совершенно другое, нежели феноменолог. Он воздерживается не от веры во внешний мир и его объекты, а как раз наоборот: от сомнения в его существовании. Он заключает в скобки сомнение в том, что этот мир и его объекты могли бы быть другими, нежели те, какими они ему кажутся. Мы предлагаем назвать это эпохэ “эпохэ естественной установки”» [152, с. 423].

²² Термин «специфически человеческая слепота» введен американским психологом У. Джеймсом. К нему апеллирует в своем исследовании Р. Рорти. Ее коррелятом может служить распространенное в отечественной психологии понятие «установочное восприятие». «Примером этой слепоты для Джеймса, – пишет Рорти, – послужила его собственная, во время его путешествия через Аппалачские горы, реакция на просеку, где лес был вырублен ради грязного сада, бревенчатой хижины и нескольких свинарников. Джеймс говорит: “Лес был истреблен, и то, что “усовершенствовало” его, до смерти было отвратительно: своего рода гнойник, без единого следа искусственного изящества, которое возместило бы утраченную красоту Природы”. Но, продолжает Джеймс, когда фермер выходит из хижины и говорит ему, что “мы не сможем стать здесь счастливыми, если не обработаем одну из таких низин”, ему становится ясно, что “я не ухватил всей внутренней значимости ситуации. Поскольку просеки мне не говорили ни о чем, кроме оголенности, я полагал, что они не могли рассказать никакой другой истории тем, чьи сильные руки и послушные топоры вырубали их. Но когда они смотрели на отвратительные пни, они думали именно о личной победе. Короче, просека, представлявшаяся мне лишь безобразной картиной на сетчатке (retina), была для них символом с ароматом нравственных воспоминаний, панегириком долгу, борьбе и успеху. Я был так же слеп по отношению к особенной идеальности их условий, как были бы и они относительно моей идеальности, если бы они подглядели мой странный оранжевый академический образ жизни в Кембридже» [118, с. 65].

²³ Определяя правила научного метода, Р. Декарт возводит в принцип его акоммуникативность, замечая, что «часто творение, составленное из многих частей и сделанное руками многих мастеров, не столь совершенно, как творение, над которым трудился один человек. Так, мы видим, что здания, заду-

манные и исполненные одним архитектором, обыкновенно красивее и лучше устроены, чем те, в переделке которых принимали участие многие, пользуясь старыми стенами, построенными для других целей... Подобным образом мне пришло в голову, что и науки, заключенные в книгах, по крайней мере те, которые лишены доказательств и доводы которых лишь вероятны, сложившись и мало-помалу разросшись из мнений множества разных лиц, не так близки к истине, как простые рассуждения здравогомыслящего человека относительно встречающихся ему вещей» [62, с. 267–268].

²⁴ Автор популярного учебного пособия по организации экспериментальных процедур в той части работы, где говорится о позиции исследователя, основное внимание уделяет способам контроля влияния субъективности (предубеждений) ученого на получение научных данных. Этот контроль реализуется посредством «повышения точности соблюдения экспериментальных процедур», а также путем изоляции переменных и проверки полученных данных в многоуровневом эксперименте [52, с. 440].

²⁵ Последнее обстоятельство побуждает нас к пересмотру привычных констативов экспериментирования. Речь идет о культурной нагруженности схем экспериментального действия и экспериментальной практики в целом. Это касается и внеситуативных обобщений на основе ограниченных получаемых результатов: «эксперимент – это обобщение» [52, с. 20]; и целенаправленного сведения возможного разнообразия данных к небольшому количеству альтернатив [52, с. 71]; и однозначности в квалификации вовлекаемых в эксперимент обстоятельств [52, с. 24–25, с. 61]; и ценности эксперимента как текстологически выраженного [52, с. 42]; и в целом требования тотального контроля над экспериментальной ситуацией [81, с. 69].

²⁶ Таким образом, снятое есть в то же время и сохраненное, которое лишь потеряло свою непосредственность, но от этого не уничтожено [46, с. 168].

²⁷ Обратная перспектива, заключает П. Флоренский, нацелена на «...освобождение от перспективы или изначальное непризнание ее власти... характерной для субъективизма и иллюзионизма, – ради религиозной объективности и сверхличной метафизичности...». Эффективность ее действия обнаруживается, «когда разлагается религиозная устойчивость мировоззрения, и священная метафизика общего народного сознания разъедается индивидуальным усмотрением отдельного лица с его отдельной точкой зрения...» [139, с. 50].

²⁸ С позицией М. Мерло-Понти солидаризуется точка зрения американского социолога А. Джеффри: «Работа художника привлекает нас на более глубоком уровне тем, что эстетический объект становится символом, а не конкретным референтом какой-то конкретной вещи...» и далее: «Отношение между поверхностью и глубиной иллюзорно. В ходе повседневной жизни наш опыт смыслово и эмоционально вовлечен в поверхностные формы. Мы их ощущаем тактильно» [159, с. 6].

²⁹ «Визуальная риторика интересуется не только самим образом, но прежде всего организованностями языка, отношениями образа и предмета, когда последний становится средством убеждения, рамкой передачи сообщения, а также сознанием образа как социальной конвенцией, санкционирующей феномены видения, показывания или бытия обозреваемым. Убеждение в до-

минировании слова долгое время не позволяло увидеть, что образ существенно влияет на реальность, на наше мышление, вызывает к жизни эмоции, конструкции памяти, надындивидуального опыта» [209, с. 406–407].

³⁰ Особенностью риторической установки, отмечает российский философ Л. Е. Трушина, является то, что в ней «аргументация осуществляется не от имени Истины или Абсолютного Разума, а на основе взаимоувязки эмоциональных моментов с требованиями времени и практики» [132, с. 375].

³¹ Типическим Р. Барт называет такой знак, который в достаточной мере определяется характером своей субстанции (словесный знак, иконический знак, знак-жест – все это типические знаки) [19, с. 300].

³² Р. Барт подчеркивает такие важные функции текста, включенного в изображение, как закрепление и связывание. Закреплению определенных денотативных смыслов, в частности, служит акт номинации. Связующая функция заполняет изобразительные лакуны и формирует метасообщение [19, с. 305, 308].

³³ Актуальной, например, представляется цель, сформулированная американским филологом Р. Скоулзом: «...мы должны помочь им [студентам] обнаружить и раскритиковать власть, действующую за текстами... а также научить создавать тексты, которые сделают их сильнее...» [212, с. 78].

³⁴ «В соответствии с этим, данное во внешнем опыте как таковое, каким-либо образом осознанное как таковое не есть для нас просто существующее, просто возможное, вероятное, недействительное, но положенное (Vermeinte) в соответствующем созерцательном или несозерцательном содержании как существующее, как предположительное, как недействительное. В соответствии с этим понимается и обычное в феноменологии выражение о заключении в скобки. Заклучить в скобки – значит осуществить эпохé. Однако в скобках сохраняется то, что в них заключено» [60, с. 70].

³⁵ За исключением, быть может, художественной фотографии.

³⁶ «Художник преобразует мир в живопись, отдавая ему взамен свое тело. Чтобы понять эти трансубстантивации, нужно восстановить действующее и действительное тело – не кусок пространства, не пучок функций, а переплетение видения и движения» [95, с. 13].

³⁷ В другой работе Р. Барт вводит представление о stadium – содержательном послании фотографии, которое провоцирует пристрастное отношение зрителя к снимку и благодаря которому «я интересуюсь многими фотоснимками – потому ли, что воспринимаю их как политические свидетельства, потому ли, что дегустирую их как добротные исторические полотна; в этих фигурах, выражениях лица, жестах, декорациях и действиях я участвую как человек культуры (эта коннотация содержится в слове stadium)» [15, с. 44].

³⁸ В связи с этим особое значение приобретает процесс рассматривания изображения и его описание. Критериальным в этом случае становится различие «видеть» и «думать о том, что видишь». Так, например, в представленных томскими социологами опытах взаимодействия студентов с фотографией мышление доминирует над зрением, представление над восприятием. Один из авторов этого опыта пишет: «Интерпретировать эту фотографию стало возможным исходя из знания культурного и исторического контекста и особенностей пост-

советского времени» [122, с. 124]. Ключ к восприятию изображения индивид подбирает в ресурсе культуры, который для интерпретатора непроблематичен.

³⁹ Р. Барт замечает, что при восприятии фотографии «возникает иллюзия, будто... изображение создано самой природой; представление о валидности систем, открыто выполняющих определенное семантическое задание, незаметно уступает место некоей псевдоистине; сам факт отсутствия кода, придавая знакам культуры видимость чего-то собственного, как бы лишает сообщение смысловой направленности» [19, с. 313].

⁴⁰ Пример тому – описательная активность Ж. Дериды (см. [64]) (*авт.*).

⁴¹ Российский психолог Е. Н. Волков, осознающий значимость проблем визуальной риторики, даже предлагает разработать новую лингвистическую систему – онтографию – визуально-образный язык, позволяющий напрямую изображать многое из того, что в вербальном языке может быть лишь набором слов. «Онтография – сама картина, вербальный текст – словесная аннотация к картине» [39, с. 109].

⁴² Экфрасис – первоначально словесное описание художественного произведения – в истории культуры проделал определенную эволюцию, превратившись в образное описание жизненных явлений, подобно метафоре. Однако, как указывает исследователь феномена «экфрасис» Р. Ходель, «экфрасис близок к метафоре, но не тождественен ей. Обе эти формы являются образами, однако метафора не обозначает реально существующего предмета, в то время как экфрасис всегда апеллирует к конкретному предмету. Метафора обозначает образ. Экфрасис – предмет» [146, с. 24].

⁴³ Р. Барт называет совокупность коннотаторов «означающей стороной идеологии» [19, с. 317].

⁴⁴ Речь идет об особом типе социального действия, в котором управленческое влияние распространяется не на ситуационные элементы, а на ситуацию как целое. Террорист, захватывающий самолет при помощи жеста демонстрации оружия, радикально изменяет ситуацию полета и опосредованно психологические состояния его участников.

⁴⁵ Анализ высказывания как действия восходит к теории речевых актов, основные положения которой были сформулированы Дж. Остином, П. Стросоном, Дж. Серлем, Л. Витгенштейном и Ю. Хабермасом. Действие высказывания или перформатив делает ставку на конструктивную функцию языка. Дж. Остин, в частности, указывал на действительность многих наших высказываний, таких как договоры, резолюции, обещания, клятвы, объявления войны и т. п. Наиболее радикальная линия теории речевых актов состоит в наделении языка перформативной функцией как основной. На конструктивность высказываний обращал внимание и создатель современной версии психоанализа Ж. Лакан. В понимании Ж. Лаканом речи, отмечает исследователь его творчества Н. С. Автономова, содержится «некая не собственно информативная, но скорее интенция, некая направленность общего намерения больного, запечатлевающая напряженность социальных отношений (таковы карательная, агрессивная, искупительно-жертвенная, требовательная и другие интенции)» [3, с. 420]. Уточнение Н. С. Автономовой имеет для обсуждаемой экспе-

риментальной организации ключевое значение, так как центрирует внимание исследователя не на языке как таковом, его грамматических и синтаксических структурах, а на речи, способах и эффектах употребления языка (т. е. дискурсе). В этой перспективе любому лингвистическому элементу может быть приписана перформативная значимость.

⁴⁶ Не случайно многие формы современного образовательного аудита апеллируют к так называемому «остаточному знанию» (*авт.*).

⁴⁷ Более подробно см.: [109, с. 85–89].

⁴⁸ Случайность есть вмешательство события из какой-либо иной системы [89, с. 110].

⁴⁹ В этом плане опорным выступало утверждение Ю. М. Лотмана о том, что «передача сообщения – не единственная функция как коммуникативного, так и культурного механизма в целом» [89, с. 607].

⁵⁰ Под паралогией вслед за Ж.-Ф. Лиотаром мы понимаем форму коммуникативного взаимодействия, базирующуюся на несовпадающих логиках, чувствительности к различиям, которая «усиливает нашу способность выносить взаимонесоразмерность» [88, с. 13].

⁵¹ Противотекст – прием критической педагогики, призванный объективировать ситуацию читательского понимания. В такой функции, например, выступает фикциональный дискурс, в частности произведение писательницы-фантастки Урсулы Ле Гуин, автора повести «Левая рука тьмы». «Противотекст Урсулы Ле Гуин описывает мир, заселенный двуполыми людьми – гермафродитами, для которых такое состояние вполне нормально. В повести изображена реальность, основные конститутивы которой маркированы противоположными знаками. Столкнувшись с фиктивным опытом, читатель, с одной стороны, имеет возможность представить себе альтернативную собственную культуру, а с другой – получает шанс увидеть и относительность собственной культуры. Этот пограничный опыт реализуется благодаря литературным достоинствам текста в воображении читателя, являя собой целостное мировоззренческое отношение, которое теперь эксплицировано. Тожество индивида и его мировоззрения может быть нарушено. Посредством фикций осуществляется критика структур сложившегося восприятия, возникает возможность понимания себя как культурной и исторической конструкции» [110, с. 13].

⁵² Пустое значение – словоформа или образ, лишенные конкретного наполнения, «опирающиеся на произвольные этикетки идентификации, которые исполняют свои роли независимо от их содержательных импликаций» [216, с. 134].

Глава 2

КОНСТИТУТИВЫ ВИЗУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

2.1. АНАЛИЗ СЛУЧАЯ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Case study в исследовательском и обучающем контексте

Изучение визуальных событий¹ как инновационных образовательных феноменов обращает нас к вопросу о способе получения знания и его научном статусе. Рассмотрим его на примере метода анализа случая (case study), который подвергнем аналитической экспертизе.

Во избежание недоразумений для начала внесем в употребление слова «инноватика» одно различие: в нашем исследовании «инновации в образовании» следует отличать от «образовательных инноваций» [113, с. 6–7]. Первые связаны с внедрением в педагогический процесс разного вида новшеств (внеобразовательных изобретений, инструментов, методических приемов и форм), которые оптимизируют функционирующую педагогическую практику, не затрагивая ее сущности, или ориентируют образование на участие в инновационном производстве. К их числу можно отнести, например, информационно-компьютерные системы. Вторые вносят изменение в системную реорганизацию самого образования, меняя его порядок и эффекты. С этой точки зрения исследование в области образования может обеспечивать решение разного рода инновационных задач, например изучение условий встраивания инновационно-производственных структур в систему действующих образовательных отношений, а может быть направленным на трансформацию самого образования как на цель и ценность научного поиска. Наше исследование ориентировано на второе².

Поскольку, как это было уже отмечено в первой главе, образование в качестве социальной практики обладает высокой устойчивостью, связанной с воспроизводством культурного опыта, постольку встает задача поиска такой формы научной организации, которая бы не вносила в порядок образовательного функционирования элементы дополнительной стабилизации или параметрального усовершенствования, а, наоборот, обнаруживала бы в образовательных формах системные разрывы, «слепые пятна», маргинализируемые реалии. Такая методологическая ориентация необходима для того, чтобы в этих специфичных структурных моментах находить точки роста и развития нового образовательного опыта. Это значит, что научный метод должен быть оформлен по образцу идиографического исследования, соотносящегося не с поиском закономерного и всеобщего во множестве образовательных проявлений, а с подчинением задаче выявления своеобразного, индивидуализированного и даже сингулярного в изучаемой области. Учет указанных обстоятельств обратил наше внимание на метод анализа случая (case study).

В педагогическом обиходе case study чаще всего трактуется как форма преподавания, как свидетельство инновационной ориентации образовательного процесса, вызов профессиональной компетентности преподавательскому персоналу [1, с. 15]. Основным дидактическим достоинством case study в версии его сторонников является то, что он позволяет вовлекать учащихся в решение конкретных задач: «...в частности, для тренировки их диагностического чутья, для обучения правильной постановке проблемы» [129, с. 9]. Дидактическая транскрипция метода case study, набирающая популярность в русскоязычном регионе, выступает в двух формах. Одну из них разработчики называют «тематической», ориентированной на соотнесение теоретических знаний и индивидуальных событий. Студентам предлагается для анализа некий жизненный случай, который следует подвести под предложенное преподавателем или найденное самостоятельно понятие. Система интерпретации здесь априорна, как правило, известна педагогу и «используется участниками обучения для анализа ситуации и нахождения оптимального для нее практического решения» [221, с. 5]. Вторая стратегия – «проектная» – базируется не на концептуальной логике, а на использовании практического контекста. Ее продуктом является решение практического затруднения, и теория случая, которая вырастает из опытного обобщения, жестко привязанного к обстоятельствам действия. Генерализация выводов и их применимость к другим жизненным феноменам, находящимся за рамками данных условий, всегда проблематичны. Достоинство проектного дидактического

варианта заключается прежде всего «в возможности включения в аналитическую игру множества точек зрения и их рефлексии» [221, с. 8].

Исследователи акцентируют в case study «значительный познавательный потенциал» [35, с. 6]. Генез метода в их нарративах соотнобразуется не с дидактическими, а с поисковыми условиями. Так, в частности, российские социологи В. И. Добреньков и А. И. Кравченко в отличие от педагогов-практиков находят генез case study в «клинических обследованиях врачей, в практических методах casework (судебные практики) и в исследовательских методах историков и антропологов...» [71, с. 57]. Они определяют case study как неколичественные исследования, позволяющие делать акцент на истории и контексте происходящих событий, избегать априорных обобщений, учитывать в трактовке событий социальной жизни представления действующих лиц. И. Е. Штейнберг и его соавторы подчеркивают в case study диагностические возможности, видя в нем некий зонд, способный однозначно установить «истинное положение» изучаемого объекта, предоставить исследователю «описательную картину человека, институции или процесса... необходимую для их понимания» [150, с. 247]. Ученые, акцентирующие исследовательский потенциал case study, чаще всего трактуют его как метод получения уникального оперативного знания, пригодного для ориентации в конкретной жизненной ситуации. Считается, что данные case study обладают всеми атрибутами прикладного знания, ориентированного на обстоятельства его применения.

Зарубежные сторонники исследовательской версии анализа случая отмечают, во-первых, что практика данного метода у разных исследователей «означает разные вещи в разное время и в разных контекстах» [214, с. ix], а, во-вторых, сетуют на размытость дефиниции «case study», замечая, что ее определение часто выступает просто как антитеза традиции количественных исследований. Более важным им представляется не вопрос идентификации метода, а искусственность или естественность объекта, вовлеченного в научное изыскание [180]. Последнее выглядит несколько парадоксально, как если бы любой научный объект не являлся исследовательской конструкцией. Иными словами, мы считаем, что даже связывание чего-либо с естественной природой есть элемент научной стратегии, а не натурального способа бытия вещей. П. Бурдые по близкому поводу иронично замечает, что: «“объективная реальность”, на которую все явно и неявно ссылаются, в конечном счете представляет собой только то, что согласны считать таковой исследователи, включенные в поле в данный момент времени, и проявляет себя лишь посредством *представлений*, которыми наделяют ее те, кто взывает к ее суду» [31, с. 62].

К слову сказать, оппозиция качественных и количественных исследований предполагает, что «количественные многомерные методы имеют то преимущество перед качественными, что позволяют исследователям измерять и манипулировать переменными, однако имеют тот недостаток, что не способны учитывать уникальные характеристики отдельных случаев» [173, с. 36]. Желание сблизить противостоящие методологические ориентации рождает попытки формализовать case study в виде единообразных прескрипций, обязательных практически для всех поисковых ситуаций. Одну из таких попыток реализует цитированный выше Эдвардс.

Категории case study-исследования	
Описание	Поисково-описательные работы
	Сфокусированно-описательные работы
Теоретико-эвристические работы	Отбор теоретических категорий Определение корреляций Определение психологического механизма Предложения о процессах Предложения о причинно-следственных связях
	Герменевтические работы
Тестирование теории	Тестирование теоретических предположений
	Метатеоретическая деконструкция

Сам опыт порождения подобных схем, как нам кажется, является попыткой технологизации case study, ведущей к стабилизации исследуемой реальности. Ученый, использующий ее, теперь обязан видеть, например, «процессы», а не «поля», «связи», а не «разрывы», «тестирование», а не «экспертизу». В этом случае «метатеоретическая деконструкция, призванная привести к более радикальному выводу – переформулированию изучаемой проблемы или категориальной трансформации» [173, с. 51], работает внутри упорядочивающего языка, а не с ним. В противном случае конструкция таблицы была бы иной или ее не было бы вообще. Не вызывает сомнения, что представленное выше методологическое отношение реализуется в целом в рамках познавательной установки, связанной с поиском сущего. Каковы же в этом случае инновационно-образовательные возможности схематизаций?

С одной стороны, видимым преимуществом схематизированных исследовательских действий выступает их воспроизводимость, в том

числе и посредством описания, переданного другому лицу. С другой – типизация есть королевский путь воспроизводства, а значит – маргинализации случайного и уникального. Говоря так, мы не исключаем возможности и необходимости типизирующего этапа в организации исследования, но считаем его не стартовым пунктом, а отсроченным действием в научном поиске. Мы видим опасность в том, что уже само помещение схематизаций case study в публичное пространство означает претензию их создателей на нормативность и общезначимость. Будучи поддержанными заинтересованным кругом лиц, эти формы способны выступить ориентировочной основой их действия, практическим основанием социальной идентификации и в конечном итоге условием групповой заинтересованности в сохранении сложившегося порядка (метод и связанная с ним реальность).

Дифференцированную стратегию в отношении методологии case study осуществляет американский социолог Р. Стейк. В разрабатываемом им подходе принципиальную значимость имеют три вопроса: «Что такое случай?», «Что такое исследование?», «Каковы результаты исследования?». Р. Стейк анализирует несколько способов использования концепта «случай»:

1) случай как самоцель (intrinsic case study) – понимание сути явления;

2) инструментальный случай (instrumental case study) – прояснение чего-то при помощи данного случая или нескольких случаев посредством этого;

3) собирательный случай (collective case study) – способ обобщения [215, с. 124].

В качестве отдельного типа ученый рассматривает педагогический анализ случая (teaching case study), связанный с целями обучения. К сожалению, в цитируемой работе мы не обнаружили указаний на педагогические особенности обращения с этой категорией. Какой дополнительный смысл привносит включение анализа случая в образовательный контекст? Не исключено, что эта своего рода «педагогическая слепота» Р. Стейка обусловлена его ангажированностью познавательной методологией. Если это так, то анализируемый подход в целом не выходит за рамки науковедческой программы Д. Бромли, согласно которой case study есть «систематическое расследование события или набора событий, связь которых должна быть описана и объяснена» [168, с. 302].

В целом исследовательские трактовки анализа случая в науках об образовании реализуются в рамках дихотомии, предложенной американским социологом Бэсси, в которой наличествуют «как образовательные исследования, направленные на образовательные суждения и реше-

ния для улучшения образовательного действия, так и образовательные исследования, которые не обеспокоены улучшением образовательных отношений, хотя и осуществлены в образовании» [163, с. 39]. Последние, будучи озабочены, например, проблемами конструирования социальной реальности, могут выполняться на материале образования как на одном из общественных сегментов. Последнее, однако, не исключает содержащегося в них имплицитного образовательного действия.

Case study в экспериментальном контексте

Любое исследование в области образования, как бы это парадоксально ни выглядело, вольно или невольно вызывает к жизни тот или иной педагогический режим. Указанное обстоятельство можно трактовать как реализацию образовательной ситуации посредством исследовательского действия. В особенности это касается тех исследований, которые претендуют на истинное описание ситуации, получение знания о действительном положении вещей. Речь идет о том, что подобного рода установка предполагает отказ от признания образования исследовательской конструкцией, влекущий за собой определенные следствия. Научное познание призвано установить то, что «есть-на-самом-деле». Утверждая нечто об образовании в этом статусе, исследование становится ключевым условием его воспроизводства, не исключая и случаев критического (негативного) подтверждения. Более того, господство познавательной установки на истину вещи в трактовке case study ведет к тому, что исследовательское внимание оказывается сосредоточенным не на содержащейся в нем имплицитной педагогической программе, а на сущностных характеристиках изучаемого объекта, считая своей высшей заслугой «углубление нашего знания о конкретном предмете» [179]. Методическая проблема в этом случае заключается в том, как построить образовательное исследование так, чтобы избежать неконтролируемых объективаций и блокирующих инновационный процесс следствий.

В отношении деобъективации можно рассматривать два решения. Первое соотносится с так называемым «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» [183, с. 64]. Ангажированность

ученого обнаруживает себя не столько в характере получаемых им данных, сколько во внеучных проблемах и целях, на которые ориентирован научный поиск. Таковыми могут быть, например, обстоятельства социальной дискриминации, распределения власти, доминирования или подчинения, автономии и политической зависимости образования. Ангажированность никак не влияет на объективность научных разработок, а также на отношение ученого к истине, так как между исследованием и его объектом здесь существует определенная дистанция, равно как и разрыв между производством и применением знания. Ценность установления того, каково положение «на-самом-деле», не только роднит ангажированную и неангажированную науки, но и порождает соперничество между ними за право говорить от имени истины.

Второе решение не связано с установкой на истинность, по крайней мере в ее корреспондентском варианте. И 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», зато оправданы прагматические ожидания «уместности», «эффективности» и «генеративности». Предмет, к которому апеллирует это решение, соотносится прежде всего с производимыми самим фактом исследования изменениями, участием ученого в создании и реализации социокультурной реальности [171, с. 56]. В нашем случае изобретаемым (конструируемым) предметом выступает образование.

В этой редакции исследованию атрибутируется специфическая образовательная продуктивность. Американский социолог Бэсси, например, пишет по близкому поводу: «В общественном сознании “образование” чаще всего понимается в позитивистской парадигме, словно мы все придаем ему одинаковое значение. Но одни видят в нем приобретение полезных знаний и навыков, другие – феномен личного и социального развития, третьи – способ увеличения национального дохода» [163, с. 37]. Педагогический психолог, исследующий структуру учебной деятельности студентов, самим фактом ее изучения выступает в формирующей позиции, утверждая деятельность редакцию образовательных отношений (картина мира), инструментальную связь участников образовательного взаимодействия (отношение с другим), ценность личного выбора как источника индивидуального поступка (отношение с собой). Точно так же ученый, проводящий в университетской аудитории социологический опрос, перформативно передает студентам образцы научного взаимодействия, учит коммуникативным приемам структурирования аудиторного пространства и времени, отно-

шению к текстам и пр. Понятно, что в рассмотренных нами примерах речь идет об имплицитной педагогике. Однако в той мере, в какой образовательное исследование участвует в процессе образовательного воспроизводства или изменения образования, эта имплицитная форма участия не может не становиться предметом методологической рефлексии.

Данная редакция образовательной продуктивности имеет прямую связь с case study как исследованием. В пользу этой связи может быть приведено несколько аргументов. Первый касается такой его особенности, как чувствительность к нетипичному, уникальному. Американский социолог Дж. Роули использует на этот счет своего рода генетический аргумент, отмечая, что «case study полезен прежде всего на ранних стадиях исследования, когда необходимо обнаружить новые перспективы, ответить на вопросы “Как?” и “Почему?”» [207, с. 16]. Еще раньше о таком же понимании статуса case study писал Д. Бромли, называя анализ случая основанием (bed-rock) последующих научно-гуманитарных изысканий [168, с. 302]. Важнейшей особенностью данной методологии является ее уникализирующая направленность, которая позволяет видеть отдельный случай не как подструктуру единого мира, подмножество множества, а как самостоятельное целое, паритетное другим образовательным мирам. С этой точки зрения case study «помогают увидеть в капле воды море... Но именно эти капли воды открывают горизонты моря: позволяют представить, как зарождается и происходит становление нового качества... как из прецедентов появляются новые стратегические приоритеты» [112, с. 10].

Еще одной особенностью, определяющей инновационный потенциал case study, является не столько сам метод, сколько способ его практико-образовательного использования. Речь идет об организации коллективной аналитической работы студентов и преподавателя в аудитории, в которой акцент делается не на установлении согласованной редакции случая, а на конфликте его интерпретаций, столкновении практических позиций и обнаружении качественно различных образовательных перспектив. Исследовательская коммуникация образует собой дивергентную среду, в которой разность потенциалов взаимодействующих позиций становится одним из условий рождения инноваций. В этом случае case study реализуется не индивидуальным, а групповым субъектом.

Таким образом, настоящее исследование обнаруживает два основных тренда в описаниях и практиках case study. Первый из них заключается в использовании метода анализа случая для нужд профессиональной подготовки, второй – для решения научно-исследовательских задач. При этом образовательное применение case study реализуется в двух формах: тематической и проектной. Первая форма апеллирует

к базовой теории, в контексте которой случай получает свою определенность; вторая – к обстоятельствам действия. Второй тренд является собой исследовательскую ориентацию case study и строится, во-первых, в оппозиции к количественным изысканиям, а во-вторых, в идеографической перспективе. Использование данной версии case study в исследованиях образования также распадается на два отличных друг от друга варианта. Один из них реализуется как неспецифическое образовательное исследование, в котором образование рядоположено другим социальным объектам и практикам. Другой вариант наделяет образование автономными характеристиками и выступает как ангажированное изучение образовательных обстоятельств, прежде всего практических затруднений.

Анализ позволяет выделить и третью форму case study, в которой исследование одновременно реализуется и как практическая форма, учреждающая определенную редакцию социального мира, тип отношения с другими, способ самоидентификации участников исследовательского взаимодействия. Эта форма исследования действует, как правило, имплицитно, реализуя собой скрытую программу образования. Образовательное действие самой практики исследования должно, по нашему мнению, выступать предметом методологического контроля в тех случаях, когда науки об образовании связывают свои усилия с инновационными задачами, расширением спектра образовательных режимов и возможностей.

2.2. ВЕРБАЛЬНО-ЦЕНТРИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ПРОТИВ ВИЗУАЛЬНО-ЦЕНТРИРОВАННОЙ (CASE STUDY 1)

Инспирация медиаторного конфликта

Отношение человека с миром семиотически опосредовано. Семиотические посредники (медиаторы) как продукт развития коллективных форм восприятия выступают основным предметом культурной трансмиссии в процессах социализации. Являясь институтом социализации, обеспечивающим реципрокную связь человека и культуры, образование производит селекцию и внедрение в сознание индивидов медиаторов, признаваемых сообществом легитимными. Этим обеспе-

чивается и устойчивое воспроизводство социальной реальности, и необходимое качество коммуникации включенных в нее индивидов. Вследствие действия целого ряда исторических обстоятельств центральное место в системе медиаторов заняло слово (печатный текст). Вербальный медиатор определил как тип образовательного дискурса (способы употребления речи в учебной коммуникации), так и в конечном итоге общественную оценку состояния образования.

Культурные изменения последнего времени, обусловленные резким возрастанием роли информации и коммуникации, массмедиаальных факторов конституирования социальной реальности, внесли коррективы в культурный семиозис, в том числе и в режим медиаторного функционирования. Визуализация культуры стала новым вызовом образованию, на который последнее откликнулось целым рядом содержательных и организационных мероприятий: введением новых специальностей, разработкой и внедрением куррикулумов информатизации и медиаграмотности, созданием образовательных сетей и нового поколения электронного обеспечения дидактического процесса. В результате начала складываться новая образовательная ситуация. Ее состояние – предмет наблюдения целого ряда научных дисциплин и прежде всего педагогики.

Между тем состояние функционирующих в образовании медиаторных отношений во многом остается в тени исследовательской рефлексии, неявно предполагающей автоматизм смены порядка опосредования. Вывод их из тени, анализ действительного положения дел и его проблематизация составляют ключевую задачу настоящего поиска. С этой целью в первой части данного кейса определяется научная позиция исследовательской группы и обосновывается методологическая валидность избранного авторами микрокоммуникативного подхода. Во второй – формулируется исследовательская гипотеза: *современные образовательные отношения определяются учебной ситуацией, в которой визуальный медиатор – образ – ассистирует (подчинен) вербальному посреднику (слову)*. В третьей части изложения описывается опыт экспериментальной учебной ситуации, построенной на моделировании медиаторного конфликта между словом и образом, после чего в завершающей части обсуждаются полученные в ходе эксперимента данные и делаются выводы относительно состояния и перспектив развития дискурса современного образования.

Теоретическое направление, от имени которого реализуется настоящее изложение, принято называть микроподходом. Его истоки обнаруживают себя в таких гуманитарных междисциплинарных³ традициях, как символический интеракционизм и социальная психология малых

групп, этнометодология и микроэтнография, нарратология и разговорный анализ, дискурсивные и культурно-антропологические исследования. Микроподход концентрирует свое внимание на «здесь-и-сейчас» происходящем межличностном взаимодействии. С точки зрения данного подхода, изучение ситуативных интеракций способно не только пролить свет на их актуальное состояние, но и сообщить исследователю «кое-что» о макропроцессах, происходящих в социуме и культуре, т.е. указать на большое в малом. Предметизация социальной молярности имеет стратегический характер, связанный с высокой оценкой роли микропрактик в формировании социальной структуры. С их помощью «люди на микроуровне создают предвидимый и упорядоченный мир, эти формы упорядочивания они способны переносить на множество социальных интеракций, происходящих в разных контекстах» [205, с. 13]. Суть микроподхода – это взгляд на все обстоятельства окружающей жизни из перспективы, формируемой интеракциями высказываний. В то же время социологическая установка господствующих версий микроподхода определяет его интерес к законосообразному в общественной жизни (негласным правилам, ритуалам, поведенческим автоматизмам). Заметим, что у большинства исследовательских версий микроподхода системообразующей выступает познавательная установка – поиск ответа на вопрос: «что происходит на самом деле» [138, с. 16].

Наше обращение к микроподходу, совпадая во многом с его ключевыми положениями, отличается доминированием не исследовательского, а прагматического педагогического контекста. Это выражается, как было указано выше, в приоритете «должного» перед «сущим», в подчинении исследования практической задаче – изменению характера взаимодействия участников учебных ситуаций. Из этого следует, что отношения с образованием определяются нами соображениями не столько истинности, сколько эффективности.

Методологическая организация настоящего исследования апеллирует к таким возможностям образовательной коммуникации (ситуационному дискурсу), которые позволяют ей быть одновременно и предметом исследования, и его конститутивным условием, а изменение ее формы – желаемым результатом развития образовательных отношений.

За основу организации экспериментального занятия принято известное культурологическое положение о трех формах медиации межличностной коммуникации, конституирующих образовательный морфогенез. Речь идет об опосредовании учебных отношений устно-речевыми, письменно-текстуальными и электронными (визуальными)

медиаторами, определяющими и содержание образовательного взаимодействия, и его конституцию [23, с. 96]. Историческая рефлексия образования свидетельствует о драматической смене одной медиативной формы другой³, так как они создают не только соответствующие возможности, но и проблемы. При этом созвездия компетентностей, требуемые различными формами медиации [217, с. 138] и выступающие и целью, и принципом организации учебного процесса, зачастую оказываются в антагонистических, взаимоисключающих отношениях. Так, «европейская школа оказалась однозначно сконцентрированной на письменных компетенциях», что обуславливает, по мнению Т. Шкудлярка, дискурсивное доминирование текстоцентрированных образовательных практик в ущерб практикам, сообразным устно-речевому и визуальному порядку.

Если это наблюдение польского исследователя верно, то ситуация становится парадоксальной. Современная культура приобретает все более визуализированный (окулярцентристский) характер, в то время как образование продолжает воспроизводить текстоцентрированную традицию. Как уже отмечалось, ситуация последних десятилетий сообразуется с активным проникновением визуально нагруженных информационно-компьютерных средств во все сферы культурной жизни. Образование, в силу своего положения между культурой и индивидом, оказалось в числе тех социальных сфер, которых компьютерная революция коснулась в первую очередь. Осмысляя американскую образовательную ситуацию, как мы замечали в начале нашего изложения, исследователь М. Пренски (M. Prensky) говорит о наличии радикального межпоколенческого разрыва между студентами и преподавателями (он относит первых к «цифровым рожденным»), а вторых – к «цифровым эмигрантам», который может привести к изменениям в привычном порядке учебных отношений [204]. В нашем исследовании ставится вопрос: есть ли такого рода разрыв в постсоветском образовании или же на его территории проблема отношений между «словом» и «образом» должна быть сформулирована несколько иначе?

В поиске ответа на этот вопрос мы решили смоделировать в образовательных условиях ситуацию медиаторного конфликта, которая бы помогла выявить господствующие в университетской аудитории коммуникативные предпочтения. Предполагалось, что специфическим признаком создаваемого семиотического конфликта будет преобладание речевых действий участников, обусловленных вербальной (текстуальной) медиацией, проявляющихся в поглощении словом образа. Это обстоятельство, в свою очередь, должно определяться участниками взаимодействия как само собой разумеющееся отношение.

Объективация коммуникативных установок

На одном из образовательных семинаров⁴ в феврале 2015 г. в Томском государственном университете его участникам – преподавателям в возрастном диапазоне 25–60 лет (22 человека) – было предложено внимательно рассмотреть представленную ниже фотографию⁵ и ответить на вопрос ведущего: *Что вы увидели?* Интерпретация экспериментальных данных производится по двум параметрам: информационному – «о чем говорят» и перформативному – «как производят высказывание» (или как высказывание функционирует в актуальных коммуникативных условиях).



Рис. 2.1. Фотография, экспонируемая участникам семинара

Реплика 1: *Я увидела ледовое поле, какая-то фиксация этапа игры, увидела, что это класс, учитель в классе.*

Реплика звучит через несколько секунд после заданного ведущим вопроса. Скорость ответа здесь свидетельствует о кратковременности этапа рассматривания фотографии, прямом следовании регулятивному действию слов ведущего. (Ведущий использует глагол прошедшего времени: «увидели», а репликант, вероятно, воспринимает его как

указание на завершение процесса наблюдения и апеллирует не к образу восприятия, а к представлению – вторичному образу, опосредованному памятью.) Форма вопроса, заданного ведущим, регулятивна, она стимулирует не процесс рассматривания, а рефлексию.

Реплика имеет многоплановую организацию, которая определяется как текстоцентрированными, так и визуальнотцентрированными правилами. Во-первых, в своем интроспективном отчете автор реплики обращен к содержанию изображения, которое имеет интеллектуально опосредованный характер (ледовое поле, класс, учитель, но не лед, помещение, человек/мужчина). Во-вторых, рассказ о нем включает в себя и некоторые иконические элементы (ледовое поле, фиксация этапа игры), и нарративные фрагменты (этап игры, учитель в классе). В-третьих, порядок описания отражает порядок восприятия: от переднего плана к заднему и одновременно – от фрагментированного наблюдения (ледовое поле) к обобщенному (учитель в классе). Однако, и это в-четвертых, изобразительный статус предмета восприятия – фотография – не эксплицирован в речи, равно как и его двойственность (изображение в изображении). «Ледовое поле» фигурирует в рассказе как реально наблюдаемый физический объект.

Как социальное действие данное высказывание использует личную форму «я», демонстрируя этим действием другим участникам образец коммуникативного поведения в текущем событии. Этот образец строится по модели диадного взаимодействия с ведущим, на вопрос которого отвечает репликант. Таким образом, ответ на вопрос позиционирует не только отвечающего, но и реципрочно – ведущего как инстанцию, имеющую право эти вопросы формулировать.

|| Реплика 2: *Мы увидели некоторое изображение, откадрированное в определенном формате.*

Вторая реплика относится не к содержанию изображения, а к его репрезентации, подчеркивая артефактический статус обсуждаемого предмета. В качестве значимого предмета наблюдения выступает «откадрированность» (наличие рамки), что следует расценивать как внимание репликанта к визуальному контексту. Удельный вес визуального контекста увеличивается за счет противопоставления характеристик изображения: оно приобретает ценность как артефакт, искусственно созданный объект (на что в реплике указывает прилагательное «определенный»), в то время как содержание изображения обесценивается (изображение представляется как «некоторое», т.е. как и любое другое). Вместе с тем использование участником дис-

куссии глагола «увидели» можно, как и в случае первой реплики, рассматривать как рефлексивное отношение.

Реплика реализуется от имени множественного «я» («мы»). В аспекте коммуникативной регуляции это может трактоваться как реакция на правило коммуникации, утверждаемое первой репликой. Вместо диадного взаимодействия «ведущий – участник дискуссии» вводится коммуникативная норма «ведущий – группа». Этим действием репликант повышает социальный статус своего высказывания, увеличивает его шансы в борьбе за коммуникативную власть в начавшейся дискуссии.

|| Реплика 3: *На разных мониторах разные картинки.*

Третья реплика апеллирует к отображенному на фотографии содержанию, поддерживая тем самым контентуальный тренд, заданный первым высказыванием. Вместе с тем содержание экспонируется как парциальное, в реплике отсутствует попытка придать изображению обобщенный и осмысленный формат. Характер реплики позволяет с высокой степенью вероятности предположить, что говорящий в данном случае обращается не к содержанию своего представления, а к изображению на экране, визуально доступному всем присутствующим. Регулятивное действие реализуется не только вопросом ведущего, но и присутствием изображения на экране. Слово «смотрите» в речи репликанта подразумевается. Однако неэксплицированность визуального статуса обсуждаемого предмета позволяет обсуждению функционировать в реалистическом режиме⁶. Участник дискуссии «видит» не фотографическое отображение мониторов, а мониторы, воспроизводящие те или иные жизненные события. Это обстоятельство позволяет нам определить, перефразируя Анкерсмита, речевую стратегию, развиваемую первой и третьей репликой, как «коммуникативный реализм». Коммуникативный реализм блокирует содержащуюся в данном высказывании возможность взаимодействия с изображением как визуальным артефактом; граница, создаваемая фотографическим кадром, стирается. Фотография используется в функции удвоения реальности, ей отводится «документальная роль» [151, с. 23].

Отсутствие регулятивных «включений» ведущего позволяет участникам занятия расценивать его молчание как одобрение осуществляемых диспутантами речевых действий, подтверждение верности производимой ими антиципации учебной задачи⁷.

|| Реплика 4: *Я увидела вечную как мир проблему: педагог и те, кто находятся в аудитории, и не факт, что они встречаются. Слушают только первые парты, все дальше в компьютерах что-то делают свое. А лектор читает лекцию.*

Четвертая реплика участвует в содержательной координации, стремясь перевести обсуждение на более высокий уровень абстракции: «увидела вечную как мир проблему». Это высказывание концептуализирует визуальную презентацию в повествовательной форме⁸. И хотя четвертая реплика включает в себя описательные элементы («слушают только первые парты», «лектор читает лекцию»), они «реалистичны» и подчинены концептуальному контексту. Высказывание, реализуемое как обобщающий нарратив, трансформирует визуальный объект в мыслимую с помощью слов вещь. Образ в этом высказывании подчинен слову, контролирующему не только предмет восприятия, но и воспринимающий процесс. Нарратив опосредует отношение говорящего к визуальному артефакту, определяет его риторическую позицию.

Анализируемое высказывание содержит в себе и социальное послание. Оно, по нашему мнению, заключается в неявной оценочности суждения. Внешне реплика выглядит как констатив⁹, репрезентирующий происходящее. Однако через оценку (как перформатив) она утверждает в сообществе семинара ценность единства участников образовательных ситуаций.

Реплика 5: *Вы знаете, а я обратила внимание, что все смотрят в разные стороны, они смотрят на объект, находящийся в стороне; здесь общей, единой коммуникации нет.*

Пятая реплика носит интерпретативный характер, подчиняясь концепции события, привнесенного в обсуждение предыдущей репликой: «все смотрят», «нет общей, единой коммуникации». Коммуникативное поведение такого рода связано, на наш взгляд, не только с особенностями идущей дискуссии, но и со спецификой визуального артефакта – фотографии, на которую указал в свое время Р. Барт: «Фотография как бы постоянно носит свой референт с собой» [15, с. 13]. Отмеченное Бартом обстоятельство – соединенность знаковой формы фотографии и ее значения – провоцирует восприятие на содержательное отношение, помещая визуальные конститутивы артефакта в слепое пятно перцепции.

Пятая реплика использует четвертую реплику в качестве контекстообразующего условия. При этом в ее организации существенен элемент «додумывания», «дорисовывания» путем введения в интерпретацию «находящегося в стороне объекта», которого на самом изображении нет¹⁰. Достраивая в воображении недостающие элементы фотографии, репликант как бы оживляет ее, психологически приближая изображенное к собственному опыту. Психотехнически это обеспечивается посредством «сопровождения взгляда» того, кто изображен на

фотографии. Репликант «смотрит» вместе с фигурой идентификации, переживая за нее отсутствие объекта. Кроме того, четвертая и пятая реплики консонируют в образовательной интерпретации изображения, причем обе реплики согласованно экспонируют образование как коммуникативный процесс, центрированный на фигуре преподавателя, функционирующий в нормальном режиме в том случае, если может быть обнаружена «зрительно-моторная» координация всех присутствующих.

Образец действия, который демонстрирует в дискуссии пятый репликант, связан с контекстуальным приемом, использующим для организации восприятия внешние по отношению к изображению условия (личный опыт реципиента, историю визуального объекта или биографию его автора). Этот прием, использующий ресурс «внеаходимой» герменевтики, автоматически переносится в работу с визуальными объектами, становящимися текстом внутри другого текста.

|| Реплика 6: *Можно еще оценить уровень благосостояния студентов как средний, потому что у них недорогие ноутбуки.*

В ключе отмеченной нами концептуальной конвенции действует и шестая реплика. Подхватывая эстафету высказываний у пятого участника, она апеллирует к «сильной» оценочной интерпретации, доминирующей над зрительным процессом («средний уровень благосостояния студентов»), и коммуникативно распределенной интерпретации изображения как имеющего своим референтом образование («студенты»). Фотография в этом высказывании предстает как предмет декодирования (текстуальный прием), в результате которого проясняется содержание фотографического сообщения. Изображению приписывается статус сообщения. Коммуникативный императив (правило, претендующее на общезначимость) может быть сформулирован так: «Изображение есть содержательное послание».

В то же время это высказывание не только нечто утверждает, но и как всякое суждение, утверждая нечто, что-то скрывает. В данном случае оно, переводя внимание участников дискуссии на внешний по отношению к изображению контекст, имплицитно поддерживает складывающуюся на семинаре конвенцию, согласно которой участники обсуждения, воспринимающие один и тот же визуальный артефакт, видят одно и то же¹¹. С этой точки зрения тождественность объекта восприятия обнаруживает себя не как продукт индивидуальной перцепции, а как социально обусловленный феномен. Принцип общего видения устанавливается и поддерживается коммуникативно, в том числе и посредством скрытых регулятивов.

Реплика 7: *Вообще-то написано, что это «на лекции», очень бы хотелось понять, на какой лекции; нужно было бы понимать, где это снято, т. е. самой картинке вообще недостаточно, она порождает много разных версий. Контекст надо расширить.*

Свое обоснование данное высказывание находит в подписи к фотографии. Подпись, как можно заметить, обратившись к представленному выше изображению, ему не принадлежит. Подпись – атрибут электронного файла, его название. Однако репликант совершает акт объединения слова и образа путем подчинения фотографического изображения текстуальному сообщению¹². Этим он не только поддерживает содержательное согласие в обсуждении, но и учреждает речевым действием текстоцентрированное определение ситуации. Подписи отводится фундаментальная роль. При этом текстоцентрированное отношение конституируется как открытое требование контекстуализации: «Контекст надо расширить». Превращение разного рода реалий в текст польский исследователь Т. Шкудлярек именует «текстуализацией»¹³. В результате текстуализации фотографическое изображение лишается своей визуальной специфики. Интерпретативный акт в этом случае выступает не как средство производства различий, а как условие когнитивного и социального отождествления¹⁴.

Одновременно с текстуализацией седьмая реплика реализуется как корректировка дефицитарной (по мнению говорящего) позиции ведущего: ему следовало бы указать «на какой лекции это снято», «где это снято». Определенность позиции педагога в этой логике рождает определенность позиции учащегося. Ответственность за ситуационный и перцептивный порядок возлагается на педагога, а многовариантность версий понимания оценивается как следствие управленческой недостаточности. Репликант № 7 посредством своего высказывания пытается делегировать ответственность за происходящее на семинаре формальной управляющей инстанции.

Выводы

В задачу исследования, как уже отмечалось выше, входило изучение проявлений (вербо)текстоцентрированных стратегий в коммуникативном поведении участников образования. Для этого нами был использован визуальный артефакт-фотография, позволивший в ходе его обсуждения инспирировать ряд высказываний, проявляющих коммуникативные позиции и речевые действия преподавателей – участников семинара, а также обнаружить опосредующие восприятие медиатив-

ные условия. Эта инспирация должна была пролить свет на два интерактивных феномена: когнитивный (способ оперирования знанием о феномене восприятия) и социально-поведенческий (характер взаимодействия высказываний, их регулятивно-коммуникативное значение). Как показал наш анализ, (вербо)текстоцентрированная стратегия и связанная с ней медиация на начальном этапе взаимодействия имели определенный приоритет и осуществляли экспансию на все коммуникативное пространство семинара.

Признаками (вербо)текстуально-опосредованной коммуникативной ориентации выступили следующие способы поглощения словом образа: *нарративизация* визуального артефакта (превращение фотографии в рассказ о фотографии), *текстуализация* визуального артефакта (применение к фотографии приемов текстологического анализа), а также *интеллектуализация* визуального артефакта (перевод образа в статус мыслимой и словесно структурируемой сущности).

В социально-поведенческом плане наш анализ выявил следующие формы коммуникативного ассоциирования: *диадное взаимодействие* (отношение между «я» ведущего и «я» участника семинара), *квазидиадное взаимодействие* (отношение между «я» ведущего и групповым «мы» участников семинара), *процессуальная инклюзия* (отношение подчиненности индивидуальных и групповых форм субъективности доминирующим коммуникативным трендам и состояниям).

Регулятивное значение высказываний в ходе занятия сообразовывалось не только с «выставлением на референдум» различных вариантов социального ассоциирования, но и с использованием особого рода «безадресных» высказываний, ориентированных на стабилизацию образовательной коммуникации. Этот тип высказываний более рельефно, чем другие, заявлял свою претензию на общезначимость, т.е. на коммуникативную власть. Последняя, судя по данным анализа, может реализовываться не отдельными репликами, а их последовательностями и ансамблями. В этом случае власть принадлежит не отдельной позиции, а доминирующим в коммуникации процессам или состояниям.

Исследование зафиксировало и имплицитные формы коммуникативной регуляции (внеситуативную контекстуализацию, игнорирование высказываний, тематическое переключение). Они обладают высокой степенью эффективности прежде всего потому, что реализуются «в тени» содержательного внимания участников взаимодействия и плохо поддаются осознанию и контролю. К такого рода имплицитным регуляторам принадлежат инициативные высказывания¹⁵, открывающие обменные процессы в коммуникации. В анализируемом нами случае к инициативным высказываниям можно отнести вопрос, заданный ве-

дущим в начале семинара, который с точки зрения визуализации учебных отношений можно рассматривать как контрпродуктивный.

В образовательном отношении особый интерес представляют формы коммуникативного согласия, возникающие в процессе интерпретации отдельных реплик и их последовательностей. В нашем анализе согласие фигурирует как поведенческое действие, базирующееся на координации и состыковке высказываний. С точки зрения эффективности при достижении согласия для этого типа интеракций осознание их условий и последствий вовсе не обязательно. В основе данной формы согласия лежат миметическая реакция и механизм распределения коммуникативной власти. Инициативное или авторитетное высказывание в этом случае способно вызывать к жизни различные варианты «согласия без соглашения». В социально-психологическом языке феномен такого конкордата часто описывается как конформность.

Наблюдение за коммуникативными альянсами имеет, как мы уже сказали выше, важное образовательное значение. Оно связано с пониманием образовательного акта как смены медиатора и связанной с ним дискурсивной позиции. С этой точки зрения обнаружение действующих в учебной коммуникации конвенций выступает как особый предмет педагогического внимания. Смена дискурсивной позиции может быть связана с реконвенционализацией, переходом от одной формы коммуникативной устойчивости к другой. Именно этот переход и есть время жизни образования в утверждаемом нами смысле, причем каждая возникающая вследствие перехода дискурсивная позиция становится возможностью последующего образовательного акта. Это значит, что образование связано со сбрасыванием и обретением формы, с трансформацией когнитивного и социального порядка коммуникации, групповых и индивидуальных дискурсивных позиций. Отражение исходных и переходных состояний дискуссии в различных формах сознания и самосознания, а также формирование отношения его участников к условиям происходящего образовательного взаимодействия должны стать перспективой последующих наших исследований и дискуссий.

2.3. ВИЗУАЛЬНЫЙ АРТЕФАКТ И ЕГО ПОНИМАНИЕ (CASE STUDY 2)

Семинар, посвященный анализу фотоэкспозиции «Праздник», начался со вступительного слова ведущего, он сформулировал задачу обсуждения как вопрос о перцепции участниками дискуссии визуального артефакта:

Ведущий: *Сегодня мы бы хотели... насколько это возможно, поработать с нашим собственным восприятием... поработать... а как там вы... (участник 6) читировали этого?... не Барта?... там он дает установку...*

Отвечая на запрос ведущего семинара участник 6 реконструировал аналитическую процедуру, которую американский лингвист Р. Скоулз (Scholes) применял в отношении литературных текстов:

Участник 6: Скоулз... у него внешне простая схема анализа любого текста... но в основном он работал с литературными текстами... но сам же и оговаривает... что можно более широко использовать его предложения... его схема состоит из трех последовательных шагов... первый... это чтение... буквально... декодирование... второй... это интерпретация... и интерпретация в его изложении возникает там... где в декодировании появляются какие-то смещения... разрывы... сбои... тогда чтение логично становится интерпретацией... и третий шаг... это критика... у него очень интересно оговорен педагогический аспект критики... задача критики в педагогическом плане... это обнаружение позиции того... кто критикует... и с этим он сообразует педагогическую задачу... это не работа в области семиотики... это особая работа... когда какие-то семиотические фиксации являются основанием для того... чтобы обнаружить культурную ситуацию и траекторию говорящего... критикующего... вот примерно так у Скоулза формулируется задача... а поскольку у него педагогический интерес главенствующий... он оговаривает это во введении к своей книге «Текстуальная власть»... то понятно... что к этому можно присмотреться... учитывая то... что и задача нашего семинара... это обнаружение... а может быть, и составление некоего реестра задач педагогических... которые связаны с допущением дигитального поворота... т.е. визуального изменения в культуре... которое открывает новые возможности педагогического действия...

Эта процедура в изложении участника 6 состоит из трех последовательно реализуемых частей, во-первых, из операции по извлечению значения знака (декодирования), во-вторых, из действий по связыванию значения и знаковой формы (сбои в декодировании) и, наконец, из специфического позиционирования (формирования смыслового отношения к установленной связи). Особенность этого отношения заключается не столько в оценке значения анализируемой знаковой конструкции, сколько в экспликации контекстов и критериев оценивания, используемых аналитиком. Результатом всего аналитического процесса выступает объективация позиции читателя, программирующие действия текста, вне которых, с точки зрения Р. Скоулза, текстуальное сообщение нельзя считать понятным. Скоулз называет эту процедуру обучением критическому чтению так: «...мы должны помочь им [студентам] обнаружить и раскритиковать власть, действующую за текстами..., а также научить создавать тексты, которые сделают их сильнее...» [212, с. 78].

Методическое решение Скоулза, как считает участник 6, может быть применено и к фотографическому материалу. С его точки зрения, иконический знак (фотография) является неспецифической разновидностью семиотических структур, и изобразительный ряд может быть уподоблен письменному тексту, значение которого таится в тени знака. Приемы чтения вполне переносимы (без принципиальной корректировки) и на визуальные артефакты. В этом случае изображение трактуется как текст, который подлежит аналитическому прочтению.

Такого рода перенос отнюдь не редкое событие в научном мире. С его проявлениями мы встречаемся повсеместно, например под именем междисциплинарности, и появление в гуманитарном познании таких заимствованных в природоведческих науках категорий, как «поле», «сублимация», «квантификация», «конвергенция» не только не кажется его пользователям неправомерным, но и повсеместно демонстрирует свой объяснительный и эвристический потенциал. Когда же речь идет о переносе метода исследования, то здесь нельзя не понимать, что последний означает не только реализацию технических условий, но и предметную модификацию. Что в этом случае означает применение метода текстуального анализа к визуальному материалу? Не требует ли специфика визуальных объектов спецификации аналитических средств, а если требует, то каковы обстоятельства этой спецификации¹⁶?

Попытаемся ответить на эти вопросы, сопоставляя между собой методические лингвистические исследовательские процедуры и приемы анализа визуальных артефактов. Схему Скоулза будем использовать в качестве основания сравнения. Перед началом работы следует также оговорить, что, осуществляя сопоставление указанных процедур, мы будем стремиться искать в них не элементы тождества, а моменты принципиальных различий, проводя между ними границы и способствуя тем самым (хочется думать) умножению символического многообразия и диалогу различий. В этом поиске мы исходим из известного положения Дж. Александера о том, что «объяснение и изменение мира невозможно так просто отделить друг от друга. Если мир как таковой основан на коллективных интерпретациях, то его изменение всегда в значительной степени подразумевает изменение и этих интерпретаций» [5, с. 505–506]. С этой точки зрения описание, ориентированное на перенос значений и неспецифическое действие, будет способствовать интеграции реальности и гуманитарных практик, в то время как демаркация границ и спецификация методов станет поддерживать идеологию множественности социокультурных миров и форм существования в них.

Декодировать/смотреть

Начнем наш анализ с первоакта – встречи читателя с текстом и зрителя с фотографией. Первая и важнейшая характеристика формы письменного печатного текста – ее протяженность в пространстве. Понимание текста, даже если он является телеграфным сообщением, сопряжено с его последовательным восприятием, которое, как следует из текстуальной топики, предполагает определенную работу читателя по созданию (воссозданию) текстуального целого. Акт понимания в этом случае психологически обусловлен доминированием «целостной структуры перцепта над восприятием его отдельных элементов» [36, с. 76]. Реконструктивная работа кроме пространственной характеристики связана еще и с темпоральной перспективой, обусловленной необходимостью некоторого количества времени на построение общего контекста понимания. В некоторых случаях, например при восприятии поэтического произведения, затрудняющего, тормозящего перцептивный процесс, построение объемлющего целого требует значительных временных затрат. Конечно же в темпоральном отношении есть определенная разница между художественным и нехудожественным высказыванием¹⁷. Однако сам принцип работы первичного восприятия – конструирование образа целого текста – остается инвариантным для всех типов текстуального изложения. Схватывание образа целого (слова, предложения) лежит в основе преодоления «буквализма» при обучении школьников чтению. Образ целого есть перцептивная абстракция, в формировании которой ключевую роль играет мышление¹⁸. Перенесение методов чтения на восприятие визуальных артефактов означает как минимум доминирование вербального мышления в организации перцептивных процессов зрителя. Или, другими словами, перенос методов чтения на «чтение» изображений, часто наблюдаемый на экспериментальных занятиях, является результатом обученности (опытом образования), а не естественным опытом индивида.

Обученность чтению письменного печатного текста определяет и наличие некоторой дистанции между читателем и сообщением. К тому же следует помнить, что воспринимаемые адресатом текста знаки не являются прямым выражением высказываемого, а сопряжены с апелляцией к определенной знаковой конвенции, условности, связанной с морфемно-фонемными отношениями и шире – с социально-лингвистическими и ситуационно-культурными контекстами. Отношение между знаковой формой и значением регулируется не условиями отражения значения в знаке, а коммуникативными кон-

венциями. Ориентация в этих обстоятельствах позволяет читателю проделывать работу понимания, которая превращает доступ к текстуальным смыслам в извилистую, а в случае недостаточной грамотности, и непроходимую тропу.

Неудача в построении текстуального целого вызывает напряжение в читательской идентификации, побуждает последнего к интерпретативной работе, с которой связывают надежды на завершение целостной композиции текста и переход к следующей части понимающего акта. В любом случае понимание письменного печатного текста сукцессивно. Сукцессивность, как известно, связана с накоплением качественных характеристик отражаемого в восприятии объекта. В результате восприятие письменного печатного текста по его психологической сути оказывается процессом семиотико-семантического сукцессивно-симультанного преобразования. Оптимальным выражением завершенности акта понимания можно считать понятие.

Фотографический же артефакт, в отличие от письменного печатного текста, воспринимается сразу и в целом. Понимание реализуется симультанно, опережая и во многом определяя все последующие операции. В определенном смысле образ целого неконтролируемо фиксирует позицию воспринимающего индивида, делая его относительно зависимым от возникшего образа. Дистанция, характерная для отношения с печатным текстом, при восприятии фотографии отсутствует, что обуславливает непосредственное присутствие фотографического образа в сознании его реципиента¹⁹. В этом значении прежде всего и следует говорить о власти образа²⁰. С этим, пожалуй, связано и то обстоятельство, что визуальный артефакт реализуется на полюсе индивида не «как сообщение, а как аффект (действие)» [11, с. 18]. И не только.

Образ, на этом настаивает теоретик визуальности Е. В. Петровская, – только первое явление визуального артефакта в перцептивном процессе. Образ – это место, «в котором возникает любая фигурация» [99, с. 8]. Образ выполняет онтологическую функцию, организуя пространственно-временной континуум человеческого восприятия, и в этом его первичном состоянии он неразличим, имеет предсознательный статус. В качестве изображения, а это его второе явление, образ приобретает некоторую зримость, выражаемую аффектом. Но аффект, пишет Е. В. Петровская, располагается на стороне невидимого, а потому «не вписывается в рамки референции в ее привычном понимании» [99, с. 9]. Однако его присутствие ощутимо и выразимо посредством впечатления. Но выражение всегда проблематично. И дело здесь не в том, что чувства нас обманывают, а в том, что они нам не принадлежат. Чувства мы трактуем как социальные и коммуника-

тивные шаблоны, которыми индивиды всякий раз пробно пользуются, соотнося их с визуальным артефактом²¹. У французского семиолога К. Метца, как замечает О. Аронсон, изображение выступает знаком желанья, которое, в свою очередь, выражает себя не прямо, а косвенно, являясь не им самим, а вечно ускользающим объектом, его следом [11, с. 18]. Непрямая и инверсированная представленность изображения в сознании его реципиента является условием рефлексивной активности последнего. Характер этой активности требует отдельного описания²². Однако уже сейчас можно сказать, что индивидуального усилия для экспликации зрительного отношения недостаточно. Нечто должно произойти в коммуникации, чтобы действующая аффективная установка манифестировала себя.

Интерпретировать/описывать

Теперь, после совершенной нами экспозиции встречи реципиента с текстом и визуальным артефактом, мы можем вернуться к поставленному выше вопросу о применимости шага декодирования к фотографическому изображению. В этом применении есть, как следует из анализа, ряд существенных ограничений. Они связаны не столько с разностью природы текстуальных произведений и визуальных артефактов (фотографий), сколько с отношениями, возникающими на уровне связей «текст – читатель», «фотография – реципиент изображения». Из-за выделенных в анализе обстоятельств (наличие-отсутствие дистанции, непосредственность-опосредованность, сукцессивность-симультиантность) процедура понимания в каждом из обсуждаемых типов рецепции оказывается подчиненной различным методическим и психотехническим требованиям. Речь идет прежде всего о действиях, связанных с отношением к объекту рецепции, другим, об операциях, реализуемых рецептивным индивидом на самом себе.

Если обратиться к тем действиям, которые участвуют в реализации интерпретативного акта, то здесь мы можем обнаружить ряд достаточно принципиальных различий между текстуальными и зрительными опытами. Интерпретация текста, на которую указывает Скоулз, связана со сбоями в процессе декодирования значений текстуального сообщения, «неудачами чтения» [212, с. 22]. Затруднение в этом случае предшествует вчитыванию. Смысловая незавершенность (целостности текста и позиции читателя) активирует интерпретативный процесс. Эта неполнота может иметь в своей основе «непонимание тонкостей текста или неочевидный уровень смысла, который должен быть установлен

путем сознательной активной интерпретации» [212]. Интерпретации подлежит знаковая конструкция интерпретируемого текста, в то время как процесс чтения и позиция читателя в серии интерпретативных действий, как правило, не рефлексированы. Из выяснения причин затруднений в декодировании автоматически не следует объективация читательских практик, поскольку источник затруднений может быть определен логически. В этом случае интерпретативный метод в очерченном Скоулзом залоге тяготеет к одной из разновидностей объективной герменевтики²³, в задачу которой входит восстановление истинного смысла сообщения.

Интерпретативно ориентированный визуальный аналитик в организации своего исследования может следовать установкам объективной герменевтики. Так, например, А. Кларк (A. Clarke), представляя методiku изучения изображений, активно использует объективистский словарь: «*выбрать, разместить, связать и проследить* происхождение определенных эмпирических материалов (образов), как наиболее подходящих к исследуемой ситуации» [169, с. 233]. Восприятие визуального объекта, его фрагментарное или детальное описание в перечне рекомендаций отсутствует. В результате изучаемый визуальный артефакт интеллектуализируется, теряя при этом свою семиотическую особенность.

Если же отношение с визуальным объектом ориентировано на его спецификацию, то поспешность в осуществлении интерпретативных процедур становится не только технической проблемой. Нами уже указывалась минимальность дистанции между фотографическим объектом и воспринимающим его сознанием. Фотографический образ, обладая в принципе искусственной природой, для воспринимающего его индивида сообразуется с двойным статусом: и внешнего наблюдаемого объекта, и атрибута его внутреннего мира. В последнем случае его природа интенциональна. В связи с этим анализ визуального артефакта оказывается связанным не столько с фотографическим знаком, сколько со знаком сознания или неоформленным впечатлением.

Впечатление, подчеркнем еще раз, не является простым отпечатком визуального артефакта. Оно лишь след аффекта, выдающего себя за перцептивную целостность. Так же как в темноте, наткнувшись на острый предмет, мы узнаем что-то о предмете, одновременно с ним мы обнаруживаем себя: свою уязвимость, чувствительность, заключаем о своей осматриваемости и пр. «Само по себе впечатление может быть мгновенным – аффект, который нас поражает, и мы охвачены им буквально долю секунды... Если мы окажемся потом способными реконструировать то, что состоялось, что случилось с нами в эту долю секунды, объяснить это себе, мы поймем, что здесь рождается целый мир. И вызывается он

к жизни действительно неким критическим или теоретическим усилием²⁴, даже если мы не занимаемся специально этой работой» [99, с. 22].

Взаимодействие с визуальным объектом, как уже отмечалось выше, предполагает разрыв автоматической связи между воспринимаемым артефактом и воспринимающим его сознанием. Обеспечение этого разрыва, по нашему предположению, обусловлено специфическим использованием речи. Во-первых, ценной предполагается задержка выражения суждения и освобождение времени на зрительный контакт с изображением. Во-вторых, особое значение получает встраивание описательного действия в промежуток между зрительным взаимодействием с визуальным артефактом и его интерпретацией. Это описание должно быть детализованным (фрагментирующим целостность образа артефакта), безоценочным (тормозящим позиционирование зрителя), индивидуализированным (ограничивающим факторы коммуникативного влияния). Объективация визуального артефакта, опосредованная дескриптивным актом, становится условием последующих интерпретаций, производимых группой на материале нейтрализованного описания изображения.

Из представленного выше сопоставительного анализа текстуальной и визуальной стратегий восприятия возникает возможность их спецификации. Текстуальное взаимодействие делает центральным его событием интерпретацию, в то время как зрительное – описание. Из этого выводимы разность композиций индивидуальных и групповых действий участников экспериментальных ситуаций, особенности управленческих стратегий.

Критиковать/деконструировать

Нам осталось рассмотреть последнюю часть схемы Р. Скоулза – критику. У американского лингвиста критика сообразуется главным образом с установлением соответствия текста определенной литературной норме, а также анализом «тем, разработанных в данном художественном тексте, и кодов, из которых данный текст был построен» [212, с. 23–24]. Лингвистической экспликации подлежит и та мощная «аура кодификации», которая каждый текст окружает. Последнее связано с тем, что всякий текст реализует кроме всего прочего интерес определенной группы (мик로그руппы), утверждающей свое доминирование. Его (посредством критики) и необходимо обнаружить. Конечная же критическая задача заключена в том, «чтобы помочь студентам определить свои собственные групповые и классовые интересы (выделенные критериально), созданные самими учащимися...» [212, с. 23].

Критика в этом залого оказывается критикой текста (не чтения!), обозреваемого с металингвистической позиции.

Визуальная критика в настоящем кейсе ориентирована прежде всего на практики зрения, реализуемые самим индивидом, а также на анализ совокупности тех микросоциальных условий, которые эти практики фиксируют (поддерживают, разрушают). Или, говоря другими словами, визуальная критика связана не столько с критикой визуальных артефактов, сколько с практиками идентификации, опосредованными визуальными артефактами. В нашем случае фотографиями. И если в актах литературной критики идентичность читателя защищена относительно безопасной дистанцией, обусловленной ее объективным положением в отношении к тексту, а значит, обладающей некоторой интерпретативной свободой, то в случае с визуальным артефактом дело обстоит несколько сложнее. Визуальная критика вынуждена считаться с «вписанностью» объекта перцепции в структуры восприятия индивида, с вовлеченностью самого индивида в артефактическое пространство, вследствие чего проблемой оказывается не только, например, объективация фотографического означающего, но и сама процедура и конститутивы означивания. Из этого следует, что критика рецепции визуального артефакта оказывается на деле деконструкцией²⁵, выявлением устройства всей совокупности рецептивных отношений.

Будучи помещенной в коммуникативное пространство интересубъективного взаимодействия, визуальная деконструкция выявляет себя как болезненная процедура, срывающая с индивида покровы интимности, обнаруживающая его «я» как место проекции образовательных и коммуникативных практик, включенных в процессы культурного воспроизводства. Если в литературно-критическом опыте индивид имеет возможность спрятаться в групповой анонимности или за маской вымышленного нарратора, то в визуальном отношении схватывающий изображение взгляд сам оказывается пойманным изображением. Именуя впечатление, субъект взгляда вступает в паноптическую игру, исходом которой может стать разотождествление с практикой зрения, той структурой, которую индивид привык считать собственным атрибутом.

Выводы

Попытка спецификации практик понимания письменного печатного текста и визуального артефакта – фотографии, как следует из нашего анализа, может производиться с ориентацией на два разных способа установления различий. Первый способ, назовем его условно «тактический», сообразуется с акцентировкой чисто методических харак-

теристик. В этом случае текстуальная и визуальная перцептуальные процедуры принадлежат одному символическому миру и реализуются индивидом в инструментальном качестве. Второй – «стратегический» – соотнобразует с онтологическим различием текстуального и визуального понимания, что означает их принадлежность к автономным символическим универсалам. Эта принадлежность к разным символическим мирам, как заметил Н. Мирзоефф, ведет к осознанию того, «что вуайеризм (взгляд, практика наблюдения, визуальное удовольствие) может быть столь же глубокой проблемой, как различные формы чтения (дешифровки, декодирование, интерпретации и т. д.), и что “визуальный опыт” или “визуальная грамотность” не могут быть полностью объяснимы с помощью моделей текстуальности» [193, с. 5]. Визуальное, подтверждает белорусский философ А. Горных, становится «существенным фактором, задающим условия возможности опыта и внедряющимся в самое вещество этого опыта» [51].

Переход от текстуального опыта к визуальному не может быть осуществлен одиноким индивидом и оказывается связанным с реорганизацией коммуникативных соглашений в языковых группах. И если в текстуально ориентированных практиках образ реализуется факультативно, действуя как амплификатор слова, то визуальная стратегия опирается на базовый статус образа, привлекая слово во вспомогательном качестве. Сам же переход от одной формы опыта к другой невозможен без разрыва опытной преемственности. В плане идентификации это означает несамостоятельность образовательного субъекта.

2.4. ГЕНЕЗ ВИЗУАЛЬНОЙ СОБЫТИЙНОСТИ (CASE STUDY 3)

Для современного образования, как, впрочем, и для значительной части образовательных исследований, визуальная артефактность выступает преимущественно в двух значениях: педагогического инструмента (наглядности) и новой учебной дисциплины. В первом случае речь, как правило, идет о визуальном оформлении различных содержаний обучения, которое, по мнению ряда теоретиков и практиков наглядности, позволяет преподавателям более экономным и оперативным образом обеспечивать доставку информации потребителю, осуществлять эффективную учебную коммуникацию, а учащимся – более вариативно и креативно оформлять свои творческие продукты. Расцвет программ PowerPoint, без которых сегодня трудно представить

любое научное или образовательное мероприятие, – лучшее тому свидетельство. Во втором случае дело касается внедрения в университетское обучение визуальных дисциплин²⁶, которые позволили бы их реципиентам эффективно ориентироваться в сложных кодах современной культуры, значительная часть которых, как считают адепты этого движения, представлена визуальным образом (массмедиа, реклама, социальные сети, кино и пр.). Предполагается, что визуальные учебные предметы окажутся полезными и тем студентам, профессиональное будущее которых связано с реализацией иконических форм (журналистика, PR-деятельность, социальная информация и коммуникация), и тем, для кого визуальная компетентность соотнобразуется с общекультурным уровнем и метапрофессиональными умениями.

Примечательно то обстоятельство, что в обоих случаях само образование, его миссия и устройство не выступают предметом принципиальной проблематизации. Считается, что визуальные содержания не настолько своеобразны, чтобы влиять на характер учебного взаимодействия, конституцию академических позиций, самоотношения участников образовательного процесса и сам процесс. Даже такие мощные визуально насыщенные электронные средства, как WEB-2.0, легко вписываются в существующий педагогический порядок, поддерживая его воспроизводство. Более того, в некоторых случаях обращение к электронным средствам обучения оказывается хорошим подспорьем в преодолении эффектов, рождаемых культурной визуализацией: «Необходимо изменить клиповое, фрагментарное восприятие реальности, характерное для современных студентов, целостной системой знания, элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены... И помощь преподавателю в этом нелегком деле должна оказать онлайн-педагогика, открывающая широкие возможности для взаимодействия обучающихся и обучаемых» [43, с. 61].

Визуальное исследование, встроенное в структуру сложившейся педагогической парадигмы, выступает как поставщик нового содержания обучения, призванного привести его в соответствие с новыми реалиями современной жизни. Из этих обновленных сообщений, например, студенты могут узнать о фактах и механизмах визуального насилия, приемах рекламных манипуляций, порядке подготовки презентации или о дизайне сайта. Во всех этих и многих других обстоятельствах визуальные объекты берутся готовым образом – как нечто наличное, приспособленное к сложившейся в образовании перцептивной модальности обучаемых.

Между тем в большинстве жизненных случаев, не говоря уже об образовании, визуальные артефакты включены в ансамбли иных куль-

турных форм, действуют на их фоне и в их тени. В связи с этим визуальная предметизация, выделение и практическая спецификация визуальных феноменов представляют собой отдельную, недостаточно проясненную область. Мы мало знаем, например, о том, как взаимодействуют между собой слово и образ в образовательных условиях, в чем схожи и чем отличны текстуально (вербально) и визуально опосредованные перцептивные и мыслительные процессы. Тем не менее возникает подозрение, что наиболее интересной в исследовательском плане и наиболее обещающей в практическом отношении является область встречи перцептивного субъекта и объекта визуальной перцепции. Этот первоcontact не только познавательный, но и экзистенциально нагружен, от его исхода, как кажется, во многом зависят и конфигурация, и сама фактичность образовательного события. Конечно же сейчас нам сложно даже вообразить себе тот ряд коммуникативных трудностей, которые возникнут в образовании и с образованием, которое в визуализации ищет ресурс самоизменения. Или, другими словами, предполагается, что образование, будучи визуально-центрированным, вызовет к жизни ряд изменений как собственных форм, так и включенного в них индивида, вынужденного осуществлять серии операций на предметной действительности, самом себе, других и ситуации учебного взаимодействия в целом.

Представленный ниже текст является попыткой многофокусной экспликации вопросов образовательных изменений, прояснению (или усложнению) которых призвана помочь идея «визуального вызова».

Видение как коммуникативная образовательная конструкция

Сознание условности обстоятельств образования определяет наше отношение к визуальным феноменам, побуждает нас с большой осторожностью относиться к автоматизму реализации идеи «визуального поворота» – верованию, разделяемому многими исследователями «визуального мира». Так, например, определяя современную жизненную ситуацию, немецкий культурный антрополог К. Вульф пишет: «Образы приобретают новое значение в рамках визуальной культуры модерна. Благодаря массмедиа они внедряются во все сферы жизни и оказывают влияние на человека. С развитием визуальной культуры становится несомненным, что образы играют главную роль в понимании настоящего... Следствием «пикториального поворота» является то, что эта ценность в сфере культуры и науки прочнее внедрилась в сознание» [40, с. 121].

Как отнестись к сказанному К. Вульфом? Если представленное им относится не к локальной сфере человеческого участия (например, воззрениям группы культурных антропологов, для которых такая ситуационная дефиниция – момент легитимации их исследовательской активности), то мы вправе поставить вопрос о его границах. Имеет ли какой-нибудь смысл тезис о «визуальном повороте» для образования и каковы его практические следствия?

Для ответа на поставленный вопрос рассмотрим выдержку из стенограммы экспериментального занятия²⁷ с магистрантами-филологами, состоявшегося в Белорусском государственном университете в апреле 2014 г. Идея эксперимента заключалась в моделировании ситуации встречи студента с визуальным (аудиовизуальным) объектом, анализ содержания которой позволил бы заключить о характере функционирования визуальных отношений в образовательных условиях, а также сформулировать ряд психолого-педагогических (дидактических) проблем исходя из полученных в ходе анализа данных. Звуковая запись в видеофрагменте должна была выступить сбивающим фактором, провоцирующим слуховые и вербальные реакции, основанные на них интерпретативные действия студентов.

В качестве предмета восприятия студентам был предложен фрагмент кинофильма «Учитель на замену» (англ. *Detachment* – «Отчужденность») режиссера Т. Кэя (Т. Кауе), вышедшего на экран в 2011 г. Выбор данного материала был обусловлен его композитной визуальной структурой (фильм в фильме, мультипликация, множественность позиций кинокамеры), а также тематической связанностью с институциональным образованием. Используемый фрагмент фильма состоял из нескольких эпизодов: экспозиций школы, сцены в туалете, разговора преподавателей в школьном коридоре, сцены у портрета учителя-самоубийцы, мультипликационной врезки, а также демонстрации урока, на котором герои фильма – школьники смотрят документальный фильм о Гитлере. Предлагаемая ниже часть стенограммы относится к началу экспериментального занятия (семинара)²⁸.

П.: Нет мг хорошо давайте так аа (3) попробуем (.) обсудить что вы увидели (4)
С. 3: Значит мне показалось что здесь была идея как бы (.) показать (5) процесс получения образования по ту сторону баррикад т.е. со стороны именно педагога что (2) ну мы всегда говорили о важности (.) например на прошлом занятии мы обсуждали как (.) важно (.) сколько мы должны требовать с преподавателя как он должен ценить каждого ребенка (2) а здесь как-то такое нежножко мне показалось попытка проникнуть в закулисы в кухню этой профессии и просто показать не знаю (2) может трагедию какие-то психологические аспекты (.) действительно (1) поскольку у нас психология все-таки вот этой профессии во многом...

П.: *мг (слышен смехок) Нет вы так это поняли тут как бы нет правильных ответов и неправильных ответов да? т.е. (.) каким-то образом ролик был (2) воспринят.*

С. 2: *Ну это один из многих многих многих аспектов которые здесь показали нам пытались продемонстрировать (3)*

П.: *А вы можете?*

С. 3: *мг Ну во-первых там сначала было плохо слышно поэтому я не поняла но хотелось бы уточнить вот они разговаривают о человеке который уже умер да?*

П.: *Хотите мы можем пересмотреть?*

С. 3: *Давайте*

С. 2: *(одновременно) Там понятно*

С. 3: *Он умер да?*

П.: *Давайте мы пересмотрим (общий смех)... там мы не весь ролик Кать посмотрим...*

С. 3: *Давайте (идет воспроизведение части ролика)*

П.: *Можете остановить когда захотите (просматривается 30 с. записи)*

С. 1: *Ну все понятно ну т.е. просматривая мне показалось что здесь идея в том что (1) чтобы показать (.) как человек (5) ну вот как говорит женщина что он выбрал не ту профессию и всю жизнь вот этим как бы приносил вред (.) здесь мне бы хотелось (2) акцентировать внимание на том что (3) все (.) весь ролик направлен на (.) то чтобы как бы не то чтобы разоблачить но (.) указать на (.) неправильную позицию человека и я бы даже сказала когда уже идет речь когда вот идет само раскрытие его мыслей как следующая (2) это направлено на то чтобы у нас вызвать какие-то эмоции (1) может даже негативные вот по отношению к этому человеку (.) но я бы сказала что очень такой рефлексивный ролик и хочется (1) проанализировать эту позицию и подумать почему все-таки человек (.) способен (.) в своей жизни на (2) такие резкие выводы (.) резкие мысли и (.) возможно даже если копнуть глубже то можно в чем-то его понять (1) возможно какой-то (.) провал в системе и какие-то проблемы огрехи которые есть в каждой системе будь то школьная система или какая-либо другая (.) и мне кажется ролик направлен на то чтобы мы проанализировали и поняли вот эту сторону негативную что она проявляется не просто так что (.) это появляется потому что (2) не может быть все хорошо в определенной схеме системе и структурировано дисциплинировано*

П.: *мг (3)*

С. 2: *Мне еще показалось вообще что это не простой ролик что здесь использованы какие-то средства воздействия потому что мне было некомфортно его смотреть здесь все склеено так чтоб нам что-то донести только я еще не понимаю что есть подтекст тут есть какие-то (2) моменты психологического воздействия там Гитлер это очевидно мне вот было некомфортно потому что на меня воздействуют мне просто даже не хотелось смотреть в какой-то момент я просто не могу еще понять в чем дело но может быть я ошибаюсь (.)*

Обратим прежде всего внимание на регулятивные действия преподавателя. Во-первых, он локализует предмет обсуждения, предлагая студентам обсудить зримое, то, что было показано на экране: «...попробуем (.) обсудить что вы увидели...», «т.е. (.) каким-то образом ролик

был (2) воспринят». Во-вторых, преподаватель побуждает студентов к повторному просмотру эпизода художественного фильма, предлагая им самим определить порядок просмотра: «*можете остановить когда захотите*». В-третьих, словарь педагога насыщен терминами действия, отсылающими его собеседников к модальности зрительного восприятия: «увидели», «ролик», «пересмотреть», «пересмотрим», «остановить» (движение изображения). И, наконец, в-четвертых, высказывания студентов преподавателем прямо не оцениваются, что открывает им возможность речевого экспериментирования в широком диапазоне.

Что же мы можем обнаружить в высказываниях студентов? Прежде всего доминирование не описательной (что увидели), а объяснительной (что поняли) тенденции. Особенно иллюстративна в этом плане первая реплика, которая связана не с ответом на вопрос «что видел», а с тем «что думаю». Реплика другого студента (С. 3) показывает, что в основе его понимания лежит устная речь: «*там сначала было плохо слышно поэтому я не поняла...*»

В случае же высказывания студента 2 предметом анализа выступает не столько материал фильма, сколько собственное состояние, обусловленное свершившимся просмотром:

|| С. 2: *Мне еще показалось вообще что это не простой ролик что здесь использованы какие-то средства воздействия потому что мне было некомфортно его смотреть*

Как можно заключить из анализа содержания студенческих высказываний, мы имеем дело не только с опытными кинозрителями, но и не менее опытными учащимися. Ценность объяснения, диктуемая правилами поведения в учебных ситуациях, активизирует в аудитории речевые стратегии, связанные с демонстрацией смысла увиденного. В семиотическом же плане это означает, что образ подчиняется слову, видение – мышлению. Это, с нашей точки зрения, и проясняет то обстоятельство, что учебную задачу, трактуемую преподавателем как «смотреть/видеть», студенты реинтерпретируют как задачу на смысл – «понимать/видеть». Так посредством речи реализуется реконтекстуализация учебного задания и вербальная редакция визуального артефакта.

Второе изменение, которому оказались подвержены визуальные аспекты ролика, связано с текстуализацией материала, включением его в речевое обращение в виде кода, подлежащего интерпретации:

|| С. 1: *Я бы сказала что очень такой рефлексивный ролик и хочется (1) проанализировать эту позицию и подумать почему все-таки человек (.) способен (.) в своей жизни на (2) такие резкие выводы (.) резкие мысли и (.) возможно даже если копнуть глубже то можно в чем-то его понять (1) возможно какой-то (.) провал*

в системе и какие-то проблемы огрехи которые есть в каждой системе будь то школьная система или какая-либо другая (.) и мне кажется ролик направлен на то чтобы мы проанализировали и поняли вот эту сторону негативную что она проявляется не просто так что (.) это появляется потому что (2) не может быть все хорошо в определенной схеме системе и структурировано дисциплинировано.

Подчеркнем еще раз. Сказанное нами относительно превращения изображения в код не означает, что студенты что-то маскируют изображаемым или не учитывают его в своих суждениях. «Кодирование» фрагмента фильма – важный момент в работе с изображением. Мы обращаем внимание на него исключительно потому, что эта операция блокирует зрение (рассматривание) визуального артефакта, замещая его дискурсивным мышлением. Речь здесь идет о том, что видение студентов в силу ряда обстоятельств оказывается обусловленным реконтекстуализирующей процедурой (*текстуализация* изображения), а также практическим определением ситуации как учебной, т. е. подлежащей контролю понимания со стороны преподавателя. Не меньшее значение имеет и следование уже отмеченному правилу демонстрации понимания, позволяющему самоподтверждать статус студента в учебной ситуации. Таким образом студенты учитывают визуальную предметность своего восприятия, однако прежде они «учитывают» свои опытно-образовательные и ситуационные обстоятельства. Отсюда и постоянная обращенность их высказываний не друг к другу, а к преподавателю, способному контролировать правильность и полноту их ответов.

В связи с отмеченными особенностями коммуникативного поведения студентов будет уместным сказать, что представленный студентами опыт видения, назовем его «умным зрением», находит свое обоснование и в гуманитарной традиции. На это указывает, в частности, американский исследователь визуальных артефактов К. Мокси (К. Мохеу), связавший истоки интерпретативной установки с «лингвистическим поворотом»²⁹ гуманитарного знания. Одним из ключевых тезисов этой традиции, которой как раз оппонирует Мокси, является утверждение, что непосредственного доступа к реальности мы не имеем. «Язык выступает той оптикой, которая открывает нам и предметы, и делает возможным само видение» [200, с. 131–132]. Мокси полагает, что изображение, в частности произведение искусства, «затрагивает нас целиком (в этом его значимость), а не только адресуется к нашим словесным интерпретациям» [84, с. 31]. Интерпретативный подход, считает исследователь, может блокировать действие изображений, что мы, собственно, и наблюдали в экспериментальной ситуации. В то же время «любой, кто знаком с проблемами слово – образ, знает, что изображения делают то, что слова не могут» [201]. При этом

следует учитывать то обстоятельство, говорит в интервью Мокси, что сложно «писать, не вызывая к жизни изображения. Верно и обратное: невозможно обращаться к изображению, игнорируя язык» [201]. Заметим, что *контроль над автоматическим сцеплением слова и образа* может выступать значимой педагогической задачей³⁰.

Между тем следует признать, что гуманитарная традиция, в которой приоритет среди других семиотических посредников принадлежит слову, обособилась в самых различных сферах научного знания. В русскоязычной психологии, ведущей свое начало от исследований мышления и речи Л. С. Выготским³¹, идею лингвистической обусловленности человеческого восприятия достаточно последовательно развивал А. Р. Лурия. Категоризованность перцептивного аппарата человека ученый считал принципиальным отличием его психики от психики животных. Животное, с его точки зрения, неспособно «выйти за пределы непосредственного чувственного опыта и реагировать на абстрактный принцип, в то время как человек легко усваивает этот абстрактный принцип и реагирует не соответственно своему прошлому наглядному опыту, а соответственно данному отвлеченному принципу» [91, с. 13]. Наборы отвлеченных принципов внеситуативного свойства в этой логике фиксируются в языке и вместе с ним составляют главное содержание культурной эстафеты. Образуя собой основное содержание групповой и индивидуальной апперцепции, лингвистические наборы участвуют в оформлении и визуальных артефактов.

Тратовка визуальных практик как лингвистически обусловленных феноменов поддерживается современной русскоязычной визуалистикой. Это проявляется прежде всего на уровне полагания – в наделении визуальных артефактов кодирующим статусом. Так, в частности, белорусский исследователь А. Р. Усманова определяет визуальные феномены как своего рода тексты, которые, как она считает, подлежат аналитическому прочтению³². Следует, однако, заметить, что отношение к иконическому знаку как коду применяется Усмановой главным образом для анализа феномена кинематографа. Как отмечалось выше, Р. Барт в своих исследованиях допускал рассмотрение изображения, например фотографии, и не в кодирующем статусе. С точки зрения педагогического обращения с изображением постановка вопроса о статусе соотносится не с его семиотическими особенностями, а со способом участия в образовательной коммуникации. Фотография, выражающая прямое сообщение и не нуждающаяся в интерпретации, может быть превращена педагогом в код высказыванием: «В этом изображении скрывается какая-то загадка, попробуйте разгадать ее!»

Близки к точке зрения А. Р. Усмановой российские визуальные исследователи О. Аджимаз и Е. А. Кожемякин, использующие для определения статуса визуального артефакта формулу «текст – код». Для них визуальный артефакт соотнобразует с визуальной репрезентацией, которая трактуется в виде передачи *«некоторого сообщения о действительности (людях, действиях, предметах, событиях, ситуации) посредством визуального кода; кодирования некоторой информации об объективном положении дел с помощью зрительно-графических семиотических средств»* [4, с. 34]. Код, заключающий в себе некое содержание, образует поверхность сообщения, указывающую (скрывающую) то, что в глубине.

Онтология изображения как текста имеет несколько практических следствий, связанных с организацией позиции его восприятия. Одно из них соотнобразует с «глубинной» аналитической установкой, мыслительными операциями, нацеленными на вскрытие значения кода. Акцент на содержание значения несколько снижает значимость формы сообщения и, следовательно, изображаемого. В текстуальном залоге принято считать код чистой условностью, конвенцией, прямо не связанной со своим контентом. В слове «кот», например, нет ничего, что указывало бы на природу кошачьих. Иначе, как нам кажется, дело обстоит с изображением, в частности с фотографией. «Фотография как бы постоянно носит свой референт с собой. В центре пребывающего в движении мира фото и его референт поражены любовной и мрачной неподвижностью; каждый их член плотно приклеен один к другому, подобно тому как осужденного при некоторых видах пытки приковывают к трупу. Кроме того, они напоминают пары рыб (помнится, у Мишле речь шла об акулах), которые плавают сообща, как бы соединившись в вечном коитусе» [15, с. 13]. Соединенность образа и его значения, свойственная изображению, понимание того, что образ и есть сообщаемое, если, конечно, пользоваться этим именовани- ем «сообщение», не позволяет нам однозначно разделять точку зрения «интерпретаторов». Более того, вследствие ее распространенности в образовании в ней, скорее, надлежит видеть педагогическую мишень.

Заметим, однако, что и сами позиции «интерпретаторов» неоднородны. Если исследования А. Р. Усмановой, например, центрированы на анализе контента визуальной репрезентации³³, то научное внимание ее российских коллег сосредоточено на социальных и культурных контекстах визуального сообщения, поскольку «содержание визуального материала и способ его исполнения (приемы визуализации) регулируются главным образом не столько культурными традициями отображения действительности (например, принятой в культуре тех-

никовой графического исполнения), сколько более общими культурными ценностями» [4, с. 36]. Здесь будет нелишне сказать, что выделение и анализ контекста текста, так же как и его изучение, являются интерпретативной практикой. Ведь контекст в лингвистическом залоге это тоже текст. Утверждение же того или иного контекста в качестве текстуального обрамления заключает в себе элемент исследовательского произвола. Он заключен в выборе ученым необходимой оптики, позволяющей ему не просто видеть, но видеть определенным образом. По существу, он становится наблюдателем, методически исследующим интересующие его предметы. Наблюдатель Аджимаза и Кожемякина, например, выявляет специфику проявления массмедиальной власти, в то время как наблюдатель Усмановой узнает «что-то важное о культуре и ее проблемах» [135].

На основании сделанных выше экспликаций считаем, что несмотря на структурно-содержательные различия в позициях студентов – участников экспериментального занятия и представленных выше опытах научной визуалистики, между ними может быть обнаружена родственная функциональная связь. Она заключается в факультативном отношении к визуальному артефакту, использованию его как повода для анализа не визуальных (хотя и связанных с визуальными) жизненных обстоятельств. Именно они, а не сам визуальный источник, выступают притягательным для аналитиков моментом, определяют форму и содержание зримого как такового. «Умное (вербализированное) зрение», отсылающее к мышлению и интерпретации, оказывается уделом и студентов, и ученых.

Отношение к визуальному явлению реализуется «умным зрением» классифицирующим образом. Видеть – означает уметь идентифицировать видимое, отнести к ячейке в сетке понятий, содержащих одновременно и правила декодирования. Первым шагом в этом движении выступает номинативная активность. Именование схватывает понятое и часто включает в себя определенное отношение (оценку). Понятое первично фигурирует в форме представления (вторичного образа), и именно к представлению, а не к образу восприятия относятся интерпретирующие суждения индивида. Этим, в частности, мы объясняем редко наблюдаемые в разных сериях экспериментальных занятий требования студентов повторного просмотра. Инициатором повторного просмотра, как и в приведенном в начале кейса описании, является, как правило, преподаватель, причем эта инициатива чаще всего встречает либо безразличие, либо возражения студентов. Студенты – участники занятия были убеждены в том, что они, во-первых, уже всё видели, а во-вторых, все видели «одно и то же».

Когнитивный механизм классификации связан с отнесением идентифицируемого предмета к определенной группе. Поиск класса осуществляется в рефлексивном режиме, трансцендируя мышление индивида в область типологических матриц. Интеллектуальная активность в этом случае соотнобразуется с опознаванием представляемого предмета, размещением его в подходящем ему подклассе, маркировке, соответствующей его матричному положению. Данное обстоятельство обуславливает определенный консерватизм распознавания, связанный с априорным наличием системы упорядочивания (классов и подклассов). В результате действия обращенного назад топологического механизма ревизия упорядочивающей матрицы и дифференцирующих материал процедур становится достаточно проблематичной. Это предполагает включение рефлексии второго и третьего порядка. Для чего, однако, должен произойти сбой в механизме категоризации, что вследствие его автоматизма происходит крайне редко. Положение с упорядочением не изменяется и в том случае, когда оно реализуется не на базе научных интерпретативных конструкций, а на основании личного опыта воспринимающего визуальный объект индивида. Зависимость и классификации, и категоризации³⁴ от априорных распределительных схем и в том и в другом случае сохраняется. В то же время объективация процедур классификации и категоризации имеет свои специфические особенности, которые обусловлены эксплицитной формой существования систем упорядочивания в первом случае и имплицитным бытием во втором. Визуальные артефакты обычно опознаются мгновенно и автоматически. Действием упорядочивающего механизма мы объясняем нежелание студентов обращаться к просмотренному единжды материалу, поскольку он уже подвергнут когнитивной обработке. К тому же принцип экономии сил, негласно разделяемый академической группой, противодействует активации визуальной установки.

Важной характеристикой анализируемой ситуации выступает имплицитное согласие участников обсуждения относительно тождества видимого. С точки зрения экспериментальной организации конституирующие условия этого единообразия следует искать не в механизмах работы обыденного восприятия, например открытых А. Шюцем идеализациях соответствия систем релевантностей и взаимозаменяемости точек зрения [152, с. 15], и не в психологических законах зрительного восприятия, выведенных из ориентации человека в естественных условиях окружающей действительности³⁵, а в тех коммуникативных условиях, которые вызывают к жизни коллективное реагирование в форме унифицированного группового видения. К числу таких условий можно отнести апеллирующее к групповому «мы» задание, с которым препода-

ватель обращается к группе студентов: «...попробуем (.) обсудить что вы увидели...». И хотя, как это видно из стенограммы, студенты отвечают не хором, а по одному, на поведенческом уровне они воспроизводят одну и ту же форму идентичности человека, отвечающего на вопрос об увиденном. Здесь важно учесть, что реализуемая в данном случае групповая структура функционирует на уровне общего³⁶, а не совместного действия. Участие в общем действии выступает основой возникновения феномена группового сознания и нивелирования в актах восприятия индивидуальных перцептивных различий. К подобного рода агрегирующим факторам можно отнести унифицирующие позицию студентов ответы на вопросы, адресованные преподавателю, координацию студенческих высказываний между собой, общее стремление «сделать хорошее занятие» и пр. Обстоятельства, на которые мы указываем, и это следует отдельно подчеркнуть, имеют коммуникативно-поведенческую модальность. Общее сознание не предшествует этой активности, а строится на ее базе и тем самым создает условия тождественности видения.

В заключение этого фрагмента хотим сказать, на каком основании мы предпочли психологическую концептуализацию Харре социологической концептуализации Шюца и экологической интерпретации восприятия Гибсона. Очевидно, что эти формы теоретизирования могут быть использованы для интерпретации образовательной ситуации, поскольку обладают «сильным» объяснительным потенциалом. Однако объяснение Харре в отличие от трактовки Шюца не закрывает перспективу педагогического действия, которое невольно блокируется шюцевской ситуационной редакцией. В перспективе, открываемой психологической интерпретацией, ее изменение сообразуется с развитием коммуникативного поведения как в отношении форм групповой идентичности, так и вариантов ее дифференциации. Что же касается дистанцирования от интерпретативной модели зрительного восприятия Дж. Гибсона, то, во-первых, она не специфицирована для символических условностей образовательных ситуаций, во-вторых, в ее устройство не включен спектр коммуникативных конститутивов зрительного восприятия.

Визуальная спецификация (versus), перцептивная целостность

Одной из тем научных дискуссий вокруг визуальных объектов является их онтологический статус. К числу предметов такого рода полемик относят проблему «кодовости» иконического объекта. Поэтому особый интерес вызывают те аргументы, которые, признавая жизнен-

ную значимость явлений визуального мира, отказывают им в самостоятельности и акцентируют в их положении момент прочной связанности с другими (невизуальными) реалиями воспринимаемой (конструируемой) человеком действительности. К числу такого рода «видеоскептиков» можно отнести позицию Мике Баль (M. Bal)³⁷.

Рассмотрим некоторые критические замечания М. Баль, адресованные ею сообществу визуальных исследователей, склонных приписывать то или иное своеобразие визуальным объектам³⁸. Отметим, что М. Баль позиционирует себя как методолог науки, ставящий во главу угла своих рассуждений познавательный контекст. На этом можно было бы и закончить анализ ее точки зрения, если бы не одно обстоятельство, господствующее сегодня в педагогическом дискурсе, – отождествление науки и образования, выражаемое дидактическим принципом «научности содержания образования». Наш анализ в этом случае, думается, внесет пусть и небольшую, но деструкцию в эту гармоническую связь.

Свое рассуждение М. Баль начинает с проблемы объекта визуальных исследований, который в ее изложении выступает как специфическая риторическая конструкция, причем «не только объекта, но и акта его рассмотрения» [13, с. 219]. Объекты науки не являются независимыми от ученого феноменами, а реализуются в качестве продуктов его понимания, суждения и действия. С этой точки зрения и рассматривается проблема визуального артефакта. Традиция, которой оппонирует М. Баль, использует риторику, придающую визуальным объектам статус собственного независимого существования. Амстердамский ученый называет ее *визуальным эссенциализмом*, в основе которого лежит социально-политический интерес – стремление «защищать свою территорию от иных медиа и семиотических систем» [13, с. 213]. В этом случае автономизация визуального артефакта противна «природе вещей». Интернет, например, считает она, «вообще не является визуальным по преимуществу. Его гипертекстуальное строение представлено в первую очередь в форме текста. Но если что-то и отличает интернет, то именно невозможность постулировать его визуальность как “чистую” и даже первичную» [13, с. 222–223]. Позиции же «чистых» визуалистов Баль называет «некритическими допущениями», исходящими от «историков искусства, превратившихся в “энтузиастов” визуальной культуры» [13, с. 224]. К визуальному эссенциализму нидерландский исследователь относит и попытки трактовать современную культуру или ее часть как преимущественно визуальную по своей природе [13, с. 213].

Сведение синкретических культурных форм к их визуальному аспекту для Баль неприемлемо, так как поиск истины требует не ре-

дуцированных, а многоплановых, междисциплинарных объектных проекций. Междисциплинарные описания должны (в идеале) схватывать те объектные области (в том числе и их «тени», «слепые пятна»), которые не попадают в дисциплинарные оптики. Выделение таких областей (объектов), считает ученый, способно противостоять объектной диффузии, избегать неправомерного противопоставления образа и слова, гипероценки визуального статуса и принижения иных перцептивных модальностей (слуха, обоняния и т.д.). «Гипостазирование визуального грозит восстановлением господства “благородного” чувства видения над более “простецкими” чувствами обоняния и вкуса» [13, с. 222].

Переходя к образовательным рекомендациям, Баль советует исследователям визуальной культуры особенно внимательно относиться к «мультисенсорному» аспекту обучения, анализу его активной природы и неразрывной связи аффективных, телесных и когнитивных компонентов восприятия. «Объекты интерпретируются путем “чтения” с применением пристального взгляда, который, в свою очередь, комбинируется с широким чувственным опытом, включающим неявное знание и реализованные реакции. Как познавательные, так и чувственные реакции могут приносить плоды, некоторые из которых так и остаются непроизнесенными»³⁹ [13, с. 248–249].

Итак, мишенью критической атаки М. Баль выступает «визуальный эссенциализм», рождаемый соответствующей риторикой или речевыми практиками исследователей. Визуальный эссенциализм в ее редакции связан с «нарративом первенства» [13, с. 244], который за счет центрации внимания на визуальных объектах вытесняет другие не визуальные реалии за дисциплинарные и междисциплинарные пределы. Эта регулятивно-распределительная функция «визуального эссенциализма» переносится автором и в область образования, которое, по ее мнению, должно оперировать содержаниями комплексной природы, развивая у студентов опыт полноценного восприятия.

Вернемся, однако, к началу нашего изложения, к той ситуации, которая была рождена экспериментальным занятием и обнаружила в рецепции студентов фрагмента кинофильма доминирование интерпретативной тенденции. Эта тенденция определила студенческие видения и реализовывалась как практическая конвенция, в рамках которой должен был поддерживаться и развиваться режим концептуализации восприятия. Педагогическая установка, направляющая участников учебного взаимодействия в сторону гармонического мультисенсорного восприятия, не только привязывает педагога к индивидуальному участнику образования, но и побуждает трактовать его как перцептив-

но дефицитарного. Это значит, что фрагмент кинофильма участникам дискуссии следовало взять во всей многогранности его проявлений и подвергнуть скрупулезному анализу. Сведения, считываемые с мультимедийных датчиков, надлежало бы обобщить в некоей общей объяснительной модели, что, собственно, и означало бы постижение истины визуального феномена. В логике М. Баль мультимодальному состоянию перцептивного мира должна соответствовать междисциплинарная структура исследования культурных феноменов. Расчленяющая на предметные проекции дисциплинарная стратегия – угроза изучаемой сущности, а следовательно, и единству мира⁴⁰.

Развитие индивида в этом случае сообразуется с преодолением субъективного дефицита, обусловленного перцептивным редукционизмом, путем включения и связывания элементов самой различной модальности. Очевидно, что для полноценной работы модели Баль должна существовать связь между предметными манипуляциями во внешнем плане и состоянием манипулирующего предметными отношениями сознания. Интегрированность разнокачественных модальных реалий вызывает на сцену психической жизни единство субъективных структур индивида. Или, другими словами, если перевести науковедческие дискуссии, инспирированные М. Баль, в образовательную плоскость, то, что выглядит как забота о современности научного исследования (междисциплинарность), предстает как практика самоорганизации индивида. В этом отношении исследовательница не чужда конструкционистских влияний и не связывает свой опыт с допущением наличия некоего внутреннего ядра (самости, самотождественного «я»), которое способно осуществить ценный в анализируемом подходе синтез. Модель, скорее, апеллирует к способу действия (мультимодальному и интегративному), воспроизводство которого становится условием я-воспроизводства. Предложенная М. Баль науковедческая схема в образовательном смысле есть схема сборки индивида, владея которой сможет осуществлять синергичные процедуры на самом себе. Механизм такого рода самоорганизации следует рассматривать как условие индивидуализации или практику субъективной автономии.

В этом случае внутреннее единство и согласованность индивида сообразуется с единством и согласованностью мира, в котором индивид обнаруживает себя. Сказанное не означает, что мир лишен для воспринимающего его лица противоречий или неясностей, но это всегда противоречия внутри одного целого, связь с которым обусловлена ситуационно-позиционным механизмом. Позиция, занимаемая индивидом в мире, ведет к формированию ситуации, и наоборот – ситуация, вос-

принимаемая определенным образом, ведет к установлению позиционного соответствия. Разрыв связи между идентичностью и миром вызывает два альтернативных следствия. Первое – изменение мира в связи с измененной позицией, второе – самоизменение, обусловленное ситуационными модификациями. И то и другое следствие могут выступать в различных формах. Изменение мира – в эволюционных и революционных вариантах, самоизменение – в виде апелляции к программам самосовершенствования либо эскапизма.

Как нам это представляется, в настоящее время в культуре доминирующее положение занимают социальные и образовательные практики развития, нацеленные на поддержание индивидуальной и групповой самоидентичности, посредством которых сохраняются единство и относительная устойчивость общей реальности. Научные практики не являются в этом плане исключением. Не исключением оказываются и опыты визуальных исследований, реализующих (эксплицитно или имплицитно) идентификационные программы. В обозначенной перспективе методологическое наставление М. Баль может быть рассмотрено не как чисто науковедческое предприятие, а как очередная попытка самолегитимации социальной практики идентификации, несомая современным гуманитарным мейнстримом. В этом, как нам кажется, и заключается социально-политический интерес данной работы.

Альтернативу ей представляют как раз те научные позиции, которые выступают объектом критики М. Баль. Речь идет прежде всего о тех исследованиях и исследователях, которые составляют отряд «визуальных эссенциалистов», т.е. тех, кто придает визуальным объектам самостоятельный статус, предопределяя таким образом саму возможность онтологически разнородного (не единого) мира, вовлекает в визуальное исследование визуально неспецифичные объекты, осуществляет переупорядочивание культурных реалий на визуальном основании и отказывается от унификации визуальных объектов, настаивая на необходимости практиковать разнокачественные визуальные опыты и способы видения. Да, все эти альтернативы, с точки зрения М. Баль, далеки от идеалов научности и методологической строгости. Они оперируют диффузными объектами и обнаруживают за предметной риторикой некий социальный интерес. Но не так ли обстоит дело с любым научным исследованием, сколько бы объективным оно ни было?! С этой точки зрения настойчивость М. Баль в однозначной идентификации объекта визуальных исследований в плане культурных стратегий оказывается властным популизмом, направленным на унификацию познавательного пространства, подчинение всех его акторов единым правилам. Эта позиция, помещенная в пространство образования, ста-

новится условием образовательного воспроизводства единообразного опыта или идеологией практик идентификации, акцентирующих моменты опытной преемственности, согласованности, центрированности.

Речевые стратегии, обеспечивающие преимущество «умного зрения», представленные нами в предыдущем разделе, не определяют одним своим наличием направления дальнейшего развития образовательной коммуникации в данном конкретном случае. Они, например, могут быть «взяты за основу» и использоваться для концептуального наращивания позиций студентов (доведения их до состояния развитых теоретических структур). Могут быть представлены как дефицитарный опыт, нуждающийся в восполнении и гармонизации (модель М. Баль). Но могут и выступить инстанцией преодоления, перевода в состояние иррелевантности, стать поводом для реорганизации действующих в аудитории коммуникативных обстоятельств. В любом случае их образовательная судьба сообразуется не с научной методологией как основанием выбора направления движения, а с педагогической идеологией, определяющей отношение к той или иной исследовательской позиции. Так, если, например, по некоторым образовательным соображениям для нас важно вывести из игры интерпретативную стратегию, то «умное зрение», сохраняющее в рамках иных педагогических опытов фундаментальный статус, в этих «некоторых соображениях» становится образовательной проблемой. Весь вопрос именно в этих «некоторых образовательных соображениях», на которых необходимо сосредоточиться в завершающей части изложения.

Единство многообразий и многообразие единств

В этом фрагменте изложения наш анализ будет связан не столько с «внешними» обстоятельствами, например «вызовами времени», сколько «внутренними», ориентированными на расширение образовательного репертуара, поиском новых возможностей педагогического понимания, суждения и действия. Это значит, что их генез будет диктоваться не социальной или культурной нуждой, к чему в целях своей легитимации прибегают многие исследовательские опыты, а стратегией избыточности, связанной с расширением спектра образовательных возможностей. И если стратегии «нужды» соответствует идеология социального заказа на научные разработки, то стратегии «избыточности» свойственно обратное отношение: предложения науки способны инспирировать и социальную потребность, и социальный заказ. В этом и состоит ее инновационная миссия.

Стратегия избыточности в настоящем случае конкордирует с идеологией «множественности образовательных миров»⁴¹. Последняя в свою очередь возникла из критической оценки существующего образования как практики унификации, в основе которой лежит идея «единого мира»⁴². В обсуждении проблемы многообразия мы не ставим вопрос об истине образования. Для нас истина – категория прагматическая, базирующаяся на определенном допущении. Образование, соответственно, может использовать в своей организации ту или иную аксиоматику, опираться на идеологию монизма или плюрализма. Полагаем, что как «единство мира», так и «разнообразие» миров являются практической условностью, дискурсивной конструкцией, открывающими их сторонникам разные гносеологические и экзистенциальные перспективы. В нашем понимании эти перспективы ортогональны, представляя собой конкурирующие образовательные стратегии. Отечественная педагогическая психология располагает образцами такого рода альтернатив. К ним можно отнести системы развивающего обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова. Тупик, в который зашла дискуссия этих ученых по поводу того, что можно считать теоретическим мышлением «на самом деле», свидетельствует о соперничестве подходов в борьбе за культурное доминирование, самоутверждение монических или плюральных практик интеллектуального развития. Известно, что Л. В. Занков полагал мышление единым по своей психологической природе, в то время как В. В. Давыдов проводил жесткую границу между его обыденными (рассудочными) и теоретическими (разумными) формами. Опираясь на альтернативные друг другу модели мышления, оппоненты строили и конкурирующие между собой практики образования, соединение которых ни в теоретическом, ни в практическом отношении не представляется возможным. Более того, ценность избыточности, которая положена в основу нашего проекта, требует их четкого различения с установлением тех имманентных им благ, которые эти системы утверждают в жизни.

Выступая конкурирующими стратегиями, эти научные позиции и их педагогические дериваты создавали (и создают сегодня) интригу на том игровом поле, где разворачивали свои порядки образовательные субъекты, в наблюдении за которой делали свои ставки образовательные (и не только) политики. Самим фактом своего существования они создавали относительно дифференцированное пространство педагогического выбора, содержащее не только диапазон возможностей, но и свод возможных проблем. Отсутствие подобных конкурирующих стратегий лишает образовательное сообщество выбора и делает заложником доминирующей в образовании стратегии.

Наше изложение, как сказано выше, определяет себя в контексте стратегии многообразия, что обусловило его критическую и проектную интенцию. В проектном отношении стремление к росту академического многообразия (в стратегическом соотношении) побуждает нас к обращению внимания на «визуальный фактор». Внимание к нему не случайно, а связано с поиском антитезы речи и тексту, практическое согласие относительно которых мы могли наблюдать в интерпретативных пристрастиях студентов. Наличие данного соглашения указывает на достигнутое участниками взаимодействия коммуникативное единство в определении ситуации присутствия. Этому единству может быть придано значение принципа порядка в плане определения ситуации. О последнем говорим не в смысле рефлексивной конструкции У. Томаса, а как о практическом определении, дефинирующем условия человеческого участия поведенческом акте. Появление в студенческой аудитории лектора, например, начинает определять ситуацию как начало занятия или, по крайней мере, выступает конструктивным вкладом в совместное со студентами делание лекции. В нашем случае студенты, интерпретирующие фрагмент кинофильма, определяют ситуацию как выполнение задания на понимание, используют экспрессивную трактовку знания и рефлексивные техники самоорганизации. Практическое определение ситуации стабилизирует ее, делает предсказуемой и управляемой. В этом установленном качестве учебная ситуация оказывается принципиально непроблематичной и безопасной для воспроизводства структур идентичности студентов. Если это так, то речевые действия студентов должны подчиняться мотиву самосохранения и выступать психологическим условием их сопротивления стратегическим изменениям академических условий.

Изменение образовательного порядка, о котором идет речь, предполагает опытный разрыв, смену не только познавательной перспективы, но и самой формы присутствия студентов в учебной ситуации. А так как конституция учебной ситуации, как было показано в первой части, вербально опосредована, ее трансформация может быть осуществлена с помощью того, что теперь можно назвать «визуальной медиацией образовательного взаимодействия». Апелляция к образу как трансформационному средству, если думать о перспективе – не единственная возможность качественного изменения образовательных отношений. На место «точки опоры» (при иных обстоятельствах) могли бы быть помещены аудиальные медиаторы (музыка, фонограмма речи) или тактильные (слепоглухонемая модель мира). Значит, выбор посредника во многом подчинен педагогическому произволу. Но в нашем случае более подходящей была признана визуальная перспекти-

ва, что связано не только с экспансией иконических средств в пределы образования⁴³, но и с теми образовательными возможностями, которые сегодня образованием не востребованы.

Таким образом, отмеченное нами ранее доминирование интерпретативных стратегий, вербализованность оптики студентов предполагают (с целью ограничения данной тенденции) введение в учебный процесс «окулярцентристского» отношения, способного потеснить господствующее в аудитории вербальное соглашение, посредством соответствующего «визуального поворота» и его последующей реконвенционализации. Как показал наш экспериментальный опыт, указания и пояснения преподавателя, а также прямая критика речевых действий студентов, базирующиеся на методе убеждения (опережающей трансформации представлений учащихся) и апеллирующие к «сознательным» изменениям, оказываются неэффективными. Во многом это обусловлено подчиненностью мышления действующим стратегическим установкам. Это значит, что изменение ситуации присутствия (определение академической ситуации) связано с изменением ее топологии. Это изменение, предполагающее отдельное обсуждение, и будет означать, говоря языком синергетики, переход ситуации из одного агрегатного состояния в другое.

Интересующее нас топологическое изменение соотнобразует с сменной речевой посредника, в данном случае – вербального на образный. Или, конкретизируя данную задачу, скажем так: объемлющим пространством речевых действий студентов должна стать визуальная онтология, обеспечивающая приоритет зрения над слухом, образа над словом, рассматривания над интерпретацией. В трактовке немецкого культурного антрополога К. Вульфа (несколько смягчающей остроту предъявленной нами категориальной оппозиции) это положение интерпретируется так: «Воспроизводство образа в созерцании, внимательная задержка на нем – это не меньшее достижение, чем его интерпретация. Задача образовательного процесса – соединить оба эти аспекта встречи с образом» [40, с. 136]. Речь идет об утверждении в академической ситуации в качестве ключевого рабочего условия «визуального эссенциализма», вне которого топологическое преобразование ситуации проблематично. «Визуальный эссенциализм», разумеется, в этом случае функционирует не как конститутив научного исследования, нуждающийся в его жесткой фиксации, а, напротив, как недостаточно определенная область зрения, предполагающая перцептивные варианты. С помощью такого рода посредника учебная ситуация моделируется как открытое⁴⁴ визуальное событие.

В конечном итоге студент должен обнаружить не только новые увлекательные перспективы, но и столкнуться со своим зрением как культурно и ситуативно обусловленной проблемой, а также практикой образования, формирующей определенную позицию индивида в образовательной коммуникации.

Выводы

В этом кейсе нас интересовало то (не)специфическое отношение, которое возникает в образовательных ситуациях при взаимодействии их участников с визуальными объектами, а также различные способы исследовательских интерпретаций, способных установить/ограничить вербальное доминирование и, соответственно, обусловить восприятие визуальных артефактов.

Анализируя начальный фрагмент экспериментального занятия, обнаружили, что связь студентов с визуальным артефактом не обладает визуализированной спецификой, последняя не влияет на характер учебной коммуникации и формы речевой самоорганизации. Разделяемая коммуникативным сообществом стратегия использования речи апеллирует к сущности анализируемого феномена, превращая тем самым визуальный артефакт в предмет мышления. Такого рода ориентация соотнобразует с допущением дихотомии «сущности/явления», вызывающим к жизни аналитическую установку герменевтического свойства. Согласно ей исследователь должен искать скрытый в глубине феномена смысл, преодолевая ложные импульсы его поверхности. Корни данной установки могут быть обнаружены в практиках большого количества гуманитарных исследований, конструирующих процессы смыслообразования (и понимания) по текстоцентрированной модели. В этой модели знак функционирует как код, т.е. речевая конвенция относительно того, что знак есть условная связь между ним и его значением. Эта конвенция, будучи эффективной в ситуациях текстуально-опосредованного взаимодействия, оказывается деструктивной в условиях интеракции со значительной частью визуальных артефактов и прежде всего с фотографическими произведениями⁴⁵.

Таким образом, относительно полученного в настоящем кейсе опыта можно утверждать, что речевые практики, используемые студентами в учебной ситуации, связаны с опорой на вербо(тексто)центрированные правила взаимодействия с перцептивным материалом, ориентированы на сущностное отношение к предмету восприятия, подчинение зрения процессам понимания и интерпретации.

Шаг развития образовательной ситуации в этом случае сообразуется, по нашему предположению, с «визуальным образовательным событием» (трансформацией топологии академических условий: сменой вербальных коммуникативных посредников на образные), устанавливающим приоритетность рассматривания над интерпретацией, акцентирующим внимание не на «глубине» феноменов, а на их «поверхности»⁴⁶, нацеливающим студентов на упорядочивание информации в образной логике, т.е. путем обращения внимания на действие формы и следствия этого действия.

Развитие образовательной ситуации связано с изменением способа высказывания в ней. Это качественное изменение заключается в релятивизации текстоцентрированной установки и ее локализации, а также ее «перечеркивании»⁴⁷. Дискурсивное доминирование теперь определяется центральным положением визуального посредника, диктующего, говоря языком лингвистов, семантику, синтаксис и прагматику образовательной ситуации.

Возникающее визуальное отношение не является тотальным опытом индивида. Его следует трактовать как искусственное новообразование, временный опыт изменения практики речи. Завершение визуального события означает возвращение индивида к своему повседневному статусу и связанным с ним способам употребления языка.

Обретение индивидом визуального статуса не является, как это следует из вышесказанного, пожизненным приобретением. Ничто и никто не гарантирует его воспроизводства, в том числе и автономное индивидуальное усилие. Последнее обусловлено социально-коммуникативным генезом визуальной событийности. В этом случае действует принцип, сформулированный М. Хайдеггером: «Человек есть собственная возможность, но он не может сам себя “творить”» [144, с. 152].

2.5. КОММУНИКАТИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО АРТЕФАКТА (CASE STUDY 4)

Анализ конфигураций субъективности (идентичности), вовлеченной в образовательные практики, опосредованные визуальным артефактом, может осуществляться с нескольких позиций. Одна из них, апеллирующая к *статической* форме, представлена в социологической концепции американского дискурс-аналитика Джеймса Джи (Gee),

где она означает способ бытия в мире, связанный с групповыми целями, а также нормами и ценностями, отождествление с которыми позволяет индивиду «действовать и оценивать чьи-либо действия» [68, с. 78]. В исследовательской перспективе термин «идентичность» часто используется учеными для обозначения разного рода общественных групп: этнических, половых, расовых, классовых и т.п. К этому же классу статических субъективных форм можно отнести и такие расхожие в образовании межличностные ролевые определения, как «первый ученик», «двоечник», «любимчик учителя», «тупица», «заучка» и пр. Хотя индивиды, разумеется, могут на разных основаниях и с той или иной степенью успешности такой идентификации возражать, однако их противодействия не отменяют, а, скорее, отрицательно подтверждают данную форму социальной атрибуции.

В формировании статической формы, которая на психологическом уровне поддерживается «чувством идентичности», несомненно, вносит свою лепту и циркулирующий в группах язык, очерчивая им границы социального пространства, например области возрастной символизации и социальной стратификации, программируя соответствующие ожидания и поведенческие программы. Статические дефиниции в образовании дают их пользователям в плане педагогического воспроизводства ряд преимуществ. Например, благодаря им активность студентов становится принципиально предсказуемой и контролируемой со стороны педагога. Или, другими словами: в основу реализации педагогической власти кладется акт относительно жесткой идентификации индивида и его маркера. Делу производства статических форм субъективности часто служит и гуманитарная наука, выполняющая диагностические функции и претендующая на определение того, каков индивид «на самом деле».

Вторая стратегия употребления «идентичности» – *динамическая* – в отличие от первой ставит во главу угла текущее межличностное и микрогрупповое взаимодействие. Межличностное взаимодействие является источником развития и его участников, и образовательных структур, норм, ценностей, групповых процессов и состояний. В этом разумении в категории «идентичность» оказывается существенным не ее «неизменяемость во времени», равно как и самотождественность (самость), соответствие самому себе, а то, что у П. Рикера выступает под именем «повествовательной идентичности», идентичности, знаково-символически опосредованной, возникающей в ходе установления связи с текстом, контекстом или другим высказывани-

ем [116]. В этом случае механизм идентификации реализуется не по линии «выражения» некоей сущности в высказывании, не путем опоры на внеположенные инстанции (групповые и культурные ценности), а, наоборот, посредством одномоментного акта отождествления себя с высказыванием. В определенном смысле идентичность и есть высказывание. Идентичность в динамической перспективе оказывается принципиально нестабильной, сложнотепрогнозируемой, являя собой своего рода «летучую» форму – ситуативное временное образование. Существование динамической идентичности обусловлено обстоятельствами коммуникации и ими исчерпывается. С этой точки зрения каждое новое высказывание (текст) – это потенциальная возможность и новой идентификации, и нового самоотношения индивида. При этом идентичность высказывания соотнобразывается не с ее индивидуальной атрибуцией, а с условиями взаимодействия и характером коммуникативного процесса. Язык в динамическом определении идентичности выступает ключевым моментом акта идентификации, а сама идентификация оказывается жестко связанной с лингвистической дефиницией.

Помимо лингвистически определяемой идентичности к динамической форме можно отнести и так называемые «идентичности без названия» [165, с. 104]. Дэвид Блум приводит в этой связи такой пример. Предположим, что преподаватель попросил студентов молча прочитать стихотворение. Одни из них следуют инструкции педагога, другие нет. Их можно было бы назвать, пишет Д. Блум, «невзаимодействующей группой студентов» (*group of noncooperating students*) [165]. В этом случае идентификация производится посредством поведенческого позиционирования, идентификации действием, хотя и при регулирующем участии слов. *Group of noncooperating students* может определяться учебным сообществом как странная, находящаяся за пределами моральных границ читающей группы, на нее распространим негативный прогноз и соответствующие ему санкции.

«Идентичность без названия» часто возникает в академической среде, например в виде «группы, слушающей/не слушающей лекцию», под воздействием разного рода факторов. К их числу можно отнести как открытые управленческие действия (указания преподавателя), так и имплицитные регулятивы: мимезис (поведенческие образцы, жесты, позы), сопряжения разнонаправленных высказываний, интертекстуальные комбинации, влияние скрытых программ образования и пр.

Ассоцирование – диссоцирование высказываний

Рассмотрим в связи с понятием «динамическая идентичность» несколько фрагментов дискуссии, происходившей на семинаре, обсуждавшем фотоэкспозицию «Праздник».



Рис. 2.2. Фотографии, включенные в фотоэкспозицию «Праздник», Даниила Парнюка

Возьмем рабочее условие, согласно которому идентификационные процессы имеют конвенциональную природу или действующие отношения. Следовательно, для сохранения или изменения идентичности ключевое значение получает коммуникативное подтверждение или неподтверждение претензии на значимость высказывания. В частности, одним из условий воспроизводства самоидентичности индивида (высказывания) является поддержание в коммуникации иллюзии того, что речь идет о том же самом предмете. В разговоре устанавливается интертекстуальное соответствие: «мы говорим на одну и ту же тему, имеем в виду то же самое, что и наши партнеры, а наши аллюзии ассоциируются в едином смысловом пространстве» [190, с. 5].

Уч. 8: Да... там не праздник... а свята ... большими буквами написано... но тут даже не в этом дело... тут я случайно задумался... слово свята... очень выразительное слово... оно содержит внутри слово святость... от религиозных вещей идет... и это никакое не свята...

Уч. 3: Праздник как праздник...

Уч. 8: Это банальное празднование... такое ничегонеделание... вот когда ничего не делаешь... то делаешь вот это ... там все подмечено...

Уч. 3: Тогда что это за репортаж... тогда мы понимаем... что репортаж может быть многообразным... если мы предположим... что некоторый корреспондент ххх попытался создать фоторепортаж этого события... он снимал людей на сцене... губернатора... священника... и возможно была бы центровка кадра... более точная экспозиция... более целенаправленный отбор фигур.

Уч. 8: Смотрите какие-то татаро-монгольские палатки...

Уч. 3: Это американские бункеры... тогда и его работа была бы другой... у нас ведь именно здесь возникает впечатление репортажа... тогда что это за тип репортажа...⁴⁸

В приведенном фрагменте дискуссии мы можем видеть работу одного из механизмов воспроизводства самоидентичности. На обсуждаемой серии фотографий присутствуют сцены праздника единства трех народов: белорусского, русского и украинского, состоявшегося на пересечении границ трех стран: Беларуси, Украины и России. У большинства участников этого фрагмента переговоров не вызывает сомнений относимость фотографий к реальному жизненному событию, отображенному на снимках. Их суждения могут не совпадать в оценках качества отображения, способов его производства, соответствия названия отдельных фотографий содержанию экспозиции в целом, значимости тех или иных деталей отображенного. Однако ни у кого не возникает сомнения в том, что их высказывания относятся к одному и тому же объекту. Допущение единства объекта делает возможным как существование общего пространства коммуникации, так и индивидуальной идентичности, выступающей источником суждения об объекте. В этом акте восприятия образ объекта в сознании индивидов и образ-артефакт представляют собой неразрывное единство, выражаемое в обыденной речи формулой «я так вижу». В поддержании иллюзии единства большую роль играет природа фотографии – симбиоз означаемого и означающего. С этой точки зрения обращает внимание коммуникативная интервенция участника 3, ставящего под сомнение разделяемую всеми гипотезу «отражения» события и заменяющая ее предположением о делаемости «подлинности» отображения:

Уч. 3: ...тогда ты понимаем... что репортаж может быть многообразным... если мы предположим... что некоторый корреспондент xxx попытался создать фото-репортаж этого события...

Его высказывание оказывается не только подрывом текущей стабильности разговора, но и покушением на индивидуальную устойчивость позиций участников переговоров. Как следует из протокола семинара, группа не поддержала инициативных действий участника 3, предпочтя стабильность процесса его изменению. Одним из психологических источников приверженности партнеров по коммуникации стабилизирующим тактикам поведения в разговоре может выступать продуцируемое ими чувство безопасности.

Еще одним способом поддержания индивидуальной самооткровенности в группе является принятие партнерами по взаимодействию перспективы автора производства изображения. В этом случае последний наделяется способностью к замыслу и его последующей реализации. Авторская атрибуция устанавливает человеческую перспективу восприятия, а также возможность для каждого из участников переговоров идентификации с ней. Технически это выражается в игре воображения, позволяющего автору высказывания «смотреть» вместе с автором фотографии в видеоискатель. В этом плане идентификация означает совпадение зрительских перспектив или, говоря словами А. Шюца, их взаимозаменяемость. Согласованность и координация зрительских перспектив означает возникновение феномена социальной идентичности, в контексте которой определяется и индивидуальное отношение. Проиллюстрируем это на примере следующего фрагмента, в котором участник 8 последовательно отстаивает идею авторской постановки процесса фотосъемки:

Уч. 8: Я думаю... что это нарочито... мне сейчас хочется вспомнить Станиславского...

Уч. 3: Почему?

Уч. 8: Я не знаю... Наверное тоже такие были... Наверняка там были дети... которые радовались тому... что они в толпе... я готов поспорить... если бы я поставил задачу найти такие лица... я бы их нашел в этой же толпе среди детей... которые радуются как тот пацан.

Уч. 3: Да я понимаю... что мы сейчас перейдем от этики в содержательный план... но вспомним отзывы... которые дают иностранцы... приезжая в Беларусь.

Уч. 8: Да... никто не улыбается.

Уч. 3: Да... поэтому семейность... которая здесь представлена... передает наиболее типичное... бесконечно можно ... встречает улыбающихся людей... как бы показывает... что это небольшой фрагмент сценки другого.

Уч. 8: Нет... а я смотрю... что сейчас обсуждаю... я обсуждаю ту самую установку... в которой участник 6 сомневается... он говорит... что такое

ощущение... что ее нет... что называется выстрел от бедра... я говорю... что здесь есть установка... если бы я задавался целью зная... допуская гипотезу такую... я иду на этот праздник... зная что это все туфта... но в то же время я иду с такой установкой... челу сегодня люди улыбаются... я бы нашел... но а то... что он снимает что типично что не улыбаются... мне это достаточно банально... что это добавляет мне?... ничего... тогда как за эстетичность я могу порадоваться... там есть много находок...

Уч. 3: *Тогда что это за вопрос...*

Уч. 8: *Я илею в виду... что... я отстаиваю... что установка есть... показать... что люди на празднике не улыбаются... достаточно банальная... или одиночество в толпе...*

Уч. 5: *Может это была установка запечатлеть фрагмент повседневности какой-то...*

Уч. 8: *Може... но я бы повседневность предпочел где-нибудь на лавочке где болжи...*

Уч. 5: *Там есть очень искусные снимки... их даже очень трудно словить этот момент ... какие-то воздушные шаррики...*

Уч. 8: *Видите в чем дело... это же не словлено...*

В предьявленном фрагменте мы можем наблюдать, как участник 8, реализующий перспективу авторской позиции в создании фотоснимков, побуждает своих партнеров к соучастию в производстве персонифицированных смыслов, проявляя тем самым претензию на коммуникативную власть. Этой точке зрения оппонирует 6-й участник дискуссии, отрицающий и фактичность авторского замысла, и человеческую перспективу структурирования фотографической реальности:

Уч. 6: *Ощущение панорамы у меня тоже очень сильное... и в этом смысле здесь нет как бы динамики... нарратив... он предполагает динамику определенную... а здесь какая-то странная вещь... это первое... и мне не удается найти интерес и источник этого интереса... если приписывать репортеру... как бы фигура репортера не поддается идентификации... что-то сопротивляется этому... какой-то странный рассказ непонятно кого... т.е. я не могу приписать это видение какому-то конкретному интересанту и поэтому мне этот репортаж хочется в привычку взять... какая-то более сложная конфигурация возникает этих образов... панорама... тогда панорама кому принадлежит... н и к о м у...*

Уч. 8: *Но это можно приписать в заслугу фотографу... он как бы сам скрывается... он себя не навязывает...*

Уч. 6: *Или мы не видим этой проработки планов...*

Уч. 8: *Возникает эффект... что ты сам там и ты можешь туда посмотреть... увидеть это... сюда посмотреть... увидеть то.*

Уч. 6: *Ну вот условно... кто говорит... типичный для гуманитарного исследователя вопрос... никто.*

Отказ от персонификации взгляда, на чем настаивает участник 6, оказывается достаточно неожиданным предложением на референдуме

коммуникативных возможностей развития семинарского обсуждения. В плане идентичности оно означает отказ от опоры на опыт структурирования информации на базе личного смысла и переход в позицию отношения с неавторизованным высказыванием. Или на вопрос: кто говорит? – можно ответить: говорит фотоснимок. В психотехническом плане это означает трансформацию способа использования воображения и фантазии, обращение к воображаемому означающему. В первом случае воображение работает в режиме реконструкции и рекомбинации элементов, во втором – как механизм создания воображаемых объектов, не связанных с личной историей его пользователя. Их реализация, как и всех прочих механизмов, обусловлена социальными-групповыми обстоятельствами коммуникации.

Сделанные наблюдения относительно функционирования способа воспроизводства и изменения идентичности в образовательной коммуникации при групповом восприятии и анализе визуального артефакта не позволяют нам излишне оптимистично, подобно американскому исследователю Дж. Лемке, смотреть на многопозиционную коммуникацию как источник автоматического «умножения взаимного потенциала» [190, с. 5]. Мы полагаем, что раскрытие потенциала многообразия строится на более сложных коммуникативных предпосылках, чем простое взаимодействие высказываний.

Коммуникативный конфликт и его образовательные следствия

Рассмотрим еще одну линию анализа образовательной ситуации, опосредованной визуальным артефактом (фотографией), для чего вновь обратимся к обсуждению фотоэкспозиции «Праздник». Используем для этого известный в конструкционизме тезис о коллективном статусе значений⁴⁹. В прагматическом контексте его обычно трактуют в смысле интерактивного согласования или координации. Согласованное использование значений выступает принципиальным условием поддержания коллективной идентичности. С этой точки зрения действия рассогласования значений означают не только разрывы в релевантных структурах, но и деструкцию групповой социальности. Не случайно в те моменты групповой коммуникации, в которых обнаруживается рассогласование или согласие не возникает, в коммуникативном процессе часто появляются паузы, а участники взаимодействия испытывают психологический дискомфорт, напряжение.

В анализируемом фрагменте дискуссии обсуждение касалось наличия/отсутствия позиции фотографа и фотографического замысла. Часть участников обсуждения была склонна рассматривать всю экспозицию в целом и ее отдельные фотоснимки как критическое социологическое исследование события «Праздник».

Уч. 8: *Теперь у меня вторая гипотеза идеологическая... наверняка там такого рода сюжеты и эмоции были дети радовались... мороженое тусовки алкоголики встречались и рассказывали анекдоты и м было весело независимо от происходящего а здесь все сделано очень избирательно никто не улыбается кроме священнослужителей единственное лицо... которое довольно... в этом смысле здесь есть управление в идеале... фотографии интересные... притягивают взгляд... мне хотелось бы о них говорить... но меня все время раздражала эта нарочитость... такой подчеркнuto непраздничный взгляд... в этом смысле задачи не было события что там происходило... я даже не понял... что там встреча трех республик на самом деле ничего этого нет... но ощущение такого карнавала ряженых оно восстает точка зрения неуправляемости взгляда такое ощущение... что ты там... туда посмотрел... сюда... потом следующий кусок... шатер на заднем плане... при чем тут шатер? что это такое? абсолютно бессмысленно... одно из прочтений этого текста... это татары приехали... там все время какие-то татарские ряженые... эти палатки... тюрбаны на головах... какие-то купола... это все не наше... это не радует взгляд... хотя в русских церквях это все замечательно... и это присутствует в кадре... я не знаю насколько это специально сделано... но ощущение того... что понаехали тут оно остается... странное какое-то событие... оно не органично...*

Уч. 3: *Вот смотрите... если обращаться к толпу как можно работать в режиме передачи... есть ли событие... которое с помощью фотографии передается... пусть это будет передача... я вспоминаю прошлогоднее событие открытие монумента в Минске... это представляется как праздник... хозяева этого события приглашали коллективы... которые должны были на этом открытии выступать... и если вести себя так... как участник 8 описывал... так что-то происходит... и допустим что-то происходит на сцене... просто команда моей дочки ездила туда выступать... девочек тренируют специальным образом вести себя на сцене... это зрелищный вид спорта... они должны все время улыбаться... чтобы они там ни делали у них все время должна быть улыбка на лице... и если мы будем фотографировать выступающих... они все будут улыбаться... кто-то будет радостно улыбаться у кого-то деланная улыбка... но если только их поместить в кадр... то впечатление якобы праздника может возникнуть... но когда находишься в этом событии... и перенести взгляд... они выступают практически перед пустой площадкой... куда пытаются хоть как-то заманить... занять зрителя... т.е. они улыбаются в пустоту... и для того... чтобы это отсутствующее место зрителя передать и отсутствие праздника... мы камере направляем не на эти улыбающиеся милотачные мордашки маленьких девочек... а на ковыляющих в носу зрителей... которые смотря куда угодно... только не на эту сцену... где ради них что-то создается... и то... что там происходило можно было бы снять как посетитель ругается с директором этого парка...*

...потому что там была совершенно безобразная организация... где скучающие в очереди люди три часа стояли... направляя определенным образом камеру этот контекст... в котором эти моменты праздника возможно схватывают... здесь мне кажется это за счет селекции кадров и произошло... может быть там и выступали люди... но серийные микрособытия они вот такие и были.

В приведенном фрагменте дискуссии можно наблюдать сцепление действий участников 8 и 3. Несмотря на то что каждый из них придерживался разных точек зрения на наличие и отсутствие фотографического замысла (участник 8 критически оценивает материал экспозиции, как не соответствующий идеалу праздника; участник 3 трактует «непраздничность» праздника как сущность критического замысла), в целом в этом акте коммуникации релевантность реальности авторского замысла партнерами поддерживается.

Здесь будет уместным сделать несколько замечаний. Первое касается характера коллективности создаваемых значений. Действия участника 8 могут быть трактованы как образцовые для других партнеров по взаимодействию. Речь идет не о личной авторитетности говорящего, что способствовало бы активизации конформных тенденций в коммуникации, а в удачном расположении высказывания участника 8 в структуре группового коммуникативного процесса (исчерпанность задачи рассматривания и описания фотографий и переход к совместным интерпретациям). Высказывание участника 8 оказывается не только более продолжительным относительно других высказываний, но и обобщающим (снимающим) предшествующие суждения. Участник 3, не солидаризуясь буквально с ним в оценках, тем не менее повторяет его «движение» как высказывание «о замысле» (феномен отрицательного подтверждения), т. е. микрогрупповая (парная) идентичность реализуется здесь на уровне поведения, а не путем солидарности в трактовке содержания.

Второе замечание связано с проблемой значимости акта авторизации визуального артефакта для конституирования коммуникативной идентичности говорящего. Ответ на этот вопрос отчасти проливает свет на специфический мотив участия в коммуникативной работе такого толка. Определение ситуации фотографирования как реализации авторского замысла ставит авторство в событийный центр обсуждения, позволяет осуществлять символические инвестиции в пространство этой формы, словом, быть активным субъектом разговора, использующим для речевой активности рекомбинированные опытные реквизиты. (Что с успехом делают оба участника.) Или, другими словами, авторизация ситуации выступает в качестве хорошо апробированного коммуникативного ресурса, позволяющего с минимальными энергетическими затратами поддерживать разговорный процесс.

С микрогрупповой реальностью «авторского замысла» конкурирует другая микрогрупповая конвенция, опирающаяся на идею «отсутствия персонифицированного автора».

Уч. 6: *Да... не знаю как у вас... но у меня ощущение одного и того же кадра... нет ощущения... как будто снято широкофокусным объективом.*

Вед.: *На обсуждении многие люди говорили о том... что это как один кадр... только мультиплицированный... либо то... что можно назвать панорамой.*

Уч. 6: *Ощущение панорамы у меня тоже очень сильное... и в этом смысле здесь нет как бы динамики... нарратив он предполагает динамику определенную... а здесь какая-то странная вещь... это первое... и мне не удается найти интерес и источник этого интереса... если приписывать репортеру... как бы фигура репортера не поддается идентификации... что-то сопротивляется этому... какой-то странный рассказ непонятно кого... т.е. я не могу приписать это видение какому-то конкретному интересанту и поэтому мне этот репортаж хочется в кавычки взять... какая-то более сложная конфигурация возникает этих образов... панорама... тогда панорама кому принадлежит?... никому.*

Уч. 8: *Но это можно приписать в заслугу фотографу... он как бы сам скрывает... он себя не навязывает.*

Уч. 6: *Или мы не видим этой проработки планов.*

В данном фрагменте обсуждения намечается конвенция ведущего и участника 6, предлагающая определение ситуации в неперсонифицированных категориях. Традиционные коммуникативные вопросы, обеспечивающие дефиницию коммуникативной ситуации: кто говорит?, кому?, что?, теряют в этой редакции свою интерпеллятивную силу, лишая участников обсуждения привычных ресурсов производства высказывания и активизируя сторонников альтернативной коммуникативной позиции. Если статус говорящей инстанции начинает соотнобразовываться с самим изображением, а адресат высказывания с неопределенной позицией «городу и миру», то обстоятельства учебного взаимодействия оказываются перед необходимостью радикальной трансформации.

Выводы

В данном кейсе особое значение имеют педагогические следствия первой и второй коммуникативной стратегий. Если первая, создающая персонифицированную установку и связанную с ней идентификацию высказывания и субъекта высказывания, тяготеет к личностно ориентированным практикам образования, может протекать в привычных формах взаимодействия, опираясь на типизированный коллективный опыт, то вторая обнаруживает языковой и процедурный

вакуум. В первом отношении речь идет о привычке «ответственного» высказывания, часто наделяемого кроме прочего моральными коннотациями. Суждения, реализующиеся в персонифицированном зале, не столько исключают возможность дистанцирования и последующей трансформации собственной речи, сколько включают в структуру трансформационного процесса «я» участников дискуссии. Эта включенность неминуемо активизирует защитные механизмы, обеспечивая самосохранение личности и относительную неизменность ее коммуникативной позиции.

Во втором отношении между «я» говорящего индивида и его высказыванием изначально создается определенный промежуток, а высказывание приобретает непрямую форму выражения. Участник образовательного взаимодействия вместо того чтобы сказать, например, так: «Я считаю, что эта фотография имеет социально-критический смысл», говорит: «Мне кажется интересной мысль (тезис) о том, что изображение можно трактовать в социально-критическом контексте». В центр дискуссии тем самым помещается не «я», а идея, к которой применимы разные интерпретации. Изменение формы высказывания тем самым попадает в разряд решаемых на учебном занятии образовательных задач.

Второе отношение может быть также дополнено надением визуального артефакта правом собственного голоса. На такую возможность, как мы уже ссылались, ранее указывал У. Митчелл. В своей работе он пишет, например, о том, что будет исследовать в ней не интенцию автора произведения или потребителя его продукции, а самого произведения [194, с. 28]. В качестве образца такого отношения ученый рассматривает практики тотемизма, фетишизма, анимизма, идолопоклонства, к которым просвещенные люди обычно относятся с подозрением. Однако, говорит Митчелл, если отказаться от предрассудков рационализма, то в этом можно увидеть определенную перспективу. Важно не отбросить эти отношения, а отнести к ним симптомологически [194, с. 29]. Это значит, что изображения следует трактовать как то, что имеет чувство, волю, сознание, силу и желание [194, с. 31].

Идея того, что изображения обладают социальной или психологической силой, – общее место в современной визуальной культуре. Важно понимать характер их действия: истинный и ложный, добрый и злой, чистый и нечистый. В то же время, заключает Митчелл, силу их воздействия не стоит преувеличивать, изображения могут быть гораздо слабее, чем мы об этом думаем. В особенности это касается фотографий, которые производят впечатление того, что «они как будто ничего не хотят, будто у них есть все, что нужно» [194, с. 42].

Деперсонализация высказывания, а также субъективация визуального артефакта могут быть трактованы как педагогические мишени визуального образовательного события. Разумеется, что достижение этих целей потребует пересмотра как моделей образовательной коммуникации, так и речевых тактик участников дискуссий в учебной группе.

2.6. ПЕДАГОГИКА ВИЗУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ (CASE STUDY 5)

В гуманитарных исследованиях давно идет дискуссия о необходимых и достаточных объемах данных, которые научное сообщество признает оптимальными для обоснования выводов. Отсутствие конвенции на этот счет проявляется в разного рода науковедческих систематиках (наука о природе и культуре, номотетические и идеографические стратегии, методологии «Sciences» и «Humanities and Arts» и пр.). К современным предложениям на почве научных различий и спецификаций можно отнести инициативу американского социолога А. Кларк, маркировавшей научную границу в гуманитарном знании с помощью мировоззренческих особенностей модернизма и постмодернизма, представлению позиции которой мы выделили место во вступительной части настоящего изложения. В трактовке А. Кларк постмодернизм «сместился в своих пристрастиях», отказавшись от претензии на целостность. И это смещение, с нашей точки зрения, заключается в «игре воображения», позволяющей приписывать статус целого разным частным реалиям: методу, предмету, цели, ситуации, нарративному единству научного текста и пр. Выбор той или иной формы целого определяет научные возможности и следствия, выступает условием обоснования и суждения о достаточности объема данных.

В настоящем изложении мы попытаемся, следуя логике А. Кларк, апеллировать к извлечению из стенограммы отчета преподавателя, проводившего занятие с использованием фрагмента художественного фильма «Учитель на замену», стенограмма которого уже использовалась нами. В дискуссии на этот раз участвовали студенты одной из групп четвертого курса химического факультета БГУ. Демонстрируемый фрагмент состоял из нескольких эпизодов: экспозиции школы, экспозиции разговора преподавателей у портрета покойного коллеги,

экспозиции встроенного в структуру фильма мультфильма и экспозиции урока, на котором школьники смотрят документальный фильм о Гитлере. Стенограмму всего обсуждения пока не приводим, придав статус целого небольшой части отчета преподавателя.

Педагогическое управление визуально-опосредованным взаимодействием

Анализируемый ниже текст – начальный фрагмент преподавательского отчета.

... в работе со студентами ставилось несколько задач... первая... это экспертиза самого фрагмента... т.е. насколько он способен вызывать те или иные эффекты... насколько он генеративен и так далее или по-другому какого рода работа может быть произведена с такого рода объектом... вторая... это понятие актуализация каких-то действий студентов в отношении демонстрируемого им объекта... попытка поддержать эти действия... особенно те... ну скажем так... могут сделать ситуацию более разнообразной... еще один момент... который... была попытка отследить... это насколько студенты берут те или иные средства... насколько они готовы их поддерживать и так далее... так... что еще?... ну ладно... я показала этот фрагмент студентам и мы после этого начали обсуждать... первые реакции у них такие были... они пытались назвать этот объект... но в дальнейшем... скажем так... их обсуждение становилось более раздробленным внутри... они начинали обсуждать и форму, и содержание этого сообщения как им казалось... и форму... в которой это сообщение было сделано... и обсуждали тему конструктивности этого объекта...⁵⁰

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

1) дисциплинарный контекст (студенты в ходе анализа материала «должны продемонстрировать... некоторые социально-психологические явления»);

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

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

Отмеченные нами контексты могут быть трактованы как «контексты рационализации»⁵¹, поскольку в первом случае студентам предстояло концептуализировать эмпирические данные (эпизоды фильма), подведя их под теоретические понятия социальной психологии, во втором – им было необходимо идеализировать (выделить существенное) материал видеосообщения и поместить его в воображаемые условия. Исследовательский контекст носил имплицитный характер, поскольку касался организации когнитивного аппарата самого преподавателя, намеренного наблюдать инструментальные предпочтения студентов. Исследовательская установка неявным образом должна была способствовать тому, что к совокупности действий и движений студентов педагог будет относиться селективно, выделяя и поддерживая те из них, которые относимы к плану используемых студентами средств.

В результате такого рода контекстуализации задание, предлагаемое студентам, в качестве приоритетного определяло план мыслительной деятельности, состоящей из аналитико-синтетических и моделирующих процедур. Именно они были призваны определить когнитивный статус вовлеченного в процесс мышления перцептивного объекта. Это значит, что аудиовизуальный объект (эпизоды фильма) должен был претерпеть некоторую трансформацию, выступив в ходе учебного обсуждения в качестве абстрагированной сущности. Контекст рационализации рассмотренного типа свидетельствует о логоцентрической (вербоцентрической) концепции⁵² учебного задания в целом. В нашем анализе «расширение эмпирического знания» рассматривается как ситуативное действие, диктуемое прагматикой конкретного образовательного взаимодействия.

Наше дальнейшее рассуждение должно учитывать одно важное обстоятельство: предмет анализа в данном случае сообразуется не с самим занятием как таковым, а с рассказом о нем преподавателя. Иначе говоря, в нарративе педагога учебный семинар предстает как упорядоченное событие, подчиненное не столько его внутренней логике, сколько нарративной концепции повествователя. Активность нарратива такова, что он перестает быть прямым репрезентантом описываемой ситуации, а выступает как ее создатель, обладающий собственным содержанием [6, с. 33]. Точнее, он информативен прежде всего в отношении педагогического дискурса, его дескриптивного и прескриптивного устройства. Принятие нарративного допущения ведет к тому, что в фокусе внимания исследователя оказываются, например, нарративные фракции, ответственные за спецификацию (деспецификацию) материала восприятия, их зоны «турбулентности», модифицирующие регулятивные акты. Аналитической реальностью обладает не то, что находится за пределами

педагогического дискурса, а он сам. Информативно значимыми становятся, в данном случае, логоцентрическая ориентация нарратива преподавателя, наличие/отсутствие в структуре повествования «слепых и видимых зон»⁵³, образцы действия, которые педагог в своем рассказе демонстрирует. В этой перспективе особенно важен следующий фрагмент рассказа:

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

Отметим здесь два момента. Первый касается «зоны слепоты». Можно заметить, что в рассказе преподавателя ничего не сказано о том, как студенты вели себя во время просмотра отрывка из фильма, нет указаний на особенности их номинативного языка. Этап просмотра отрывка из кинофильма вне зоны педагогического отношения. В качестве первой студенческой реакции преподаватель выделяет «попытки назвать этот объект», т.е. речевые, а не перцептивные действия. По всей видимости, визуальное отношение в анализируемом педагогическом дискурсе не аспектировано, что не может в конечном итоге не сказаться и на обстоятельствах реального взаимодействия со студентами. Второй момент связан с той поведенческой программой, которая дискурсивно санкционируется преподавателем в отношении объекта демонстрации. В описании мы находим несколько дескриптивных характеристик студенческих действий: «называют», «обсуждают», «экспертируют», «анализируют» (*пытаются обсуждать и форму, и содержание этого сообщения*). Сделанные докладчиком акценты свидетельствуют о том, что в центре повествования находятся речевые действия учащихся, преобразующие предмет зрительного восприятия в предмет устного сообщения. Или, другими словами, зрительное существование объекта длится ровно столько, сколько присутствует на экране изображение. Можно предположить, что рассмотренный фрагмент рассказа преподавателя реализует неспецифическое отношение с аудиовизуальным артефактом, связанное с дискурсивным доминированием устно-речевых форм.

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

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

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

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

Для культурного релятивиста тезис о том, что человеческое зрение является продуктом исторически определенных культурных практик, аксиоматичен. Это значит, что проблема видения всегда выступает как вопрос опосредования зрения. «Отец» иконического поворота в культуре У. Митчелл, оппонируя идее непосредственности зрительного восприятия, пишет, что «обращение к модели “ума-как-зеркала” только откладывает решение проблемы. Если “ум” на самом деле делает зеркальную работу, то неясно, почему идеология способна совершать психические искажения изображений. “Незапятнанное зеркало”, работающее по модели прямого отражения, может применяться только к описанию ума человека в его естественном состоянии, находящегося за пределами “исторического процесса”, который, как и физическая жизнь, создает систематические искажения в нашем понимании» [195, с. 173].

В культурно-историческом залоге «видение» предстает не как физиологический перцептивный акт, а как хронотопически и социально обусловленная относительно динамичная конструкция зрения. Об этом мы уже писали ранее, ссылаясь на исследовательский опыт М. Коула и Г. Скрибнера. Вопрос, как образование обходится сегодня с визуальным материалом, отнюдь не праздный. По сути, это вопрос о культурном месте образования, его миссии и, в конечном итоге, смысле. Понятно, что утрата образованием смысла вещь неочевидная. Она проявляется в феноменах его бюрократизации, меритористских⁵⁴ упованиях, симулятивных действиях преподавателей и студентов. Как пишет в этой связи Ж. Бодрийяр, образование становится «местом безнадёжной инициации, приобщения к пустой форме ценности, и тот, кто находится в нем на протяжении нескольких лет, знаком с этим странным процессом, с настоящей безнадёжностью “нетруда” и “незнания”» [30, с. 204].

Ответы образовательных сообществ на кризисные вызовы (утрата смысла) должны быть локальными прежде всего потому, что любые

глобальные влияния всегда преломляются сквозь кристаллы региональных и национальных своеобразий, обусловленных доминирующими в этих ареалах культурными практиками, которые так или иначе реагируют на вызовы, игнорируя или втягивая их в свои контексты. В любом случае уже сама форма артикуляции вызова выступает всегда как топологическая процедура, явным или скрытым образом указывающая на территориальные притязания авторов. Применительно к современной редакции визуального вызова, обусловленного «взрывом коммуникаций» и возникновением гиперреальности, характер ответа обнаруживает свою связь с местом (или его отсутствием), где осуществляется его рецепция. Так, в частности, когда мы встречаем в трудах некоторых белорусских исследователей визуальной культуры с тезисом о том, что одной из важнейших ее проблем является «объективирующая власть кинокамеры» [134, с. 35], то вполне правомочным в локализирующей установке оказывается вопрос «Где?». В каких жизненных ситуациях эта власть кинокамеры проявляется как «важнейшая проблема»? В чем состоит эта власть? Почему именно она объявляется проблемой, какова эта проблема и что определяет ее первоочередность? Какое отношение к «объективирующей власти кинокамеры» имеет, например, человек, который не смотрит телевизор и не пользуется интернетом? Не является ли «объективирующая власть кинокамеры» реквизитом словаря массмедиального анализа, который посредством этой словоформы создает себе «рабочее место», используя для этого и образ угрозы, и образ незащитного перед ней человека? Следовательно, «объективирующая власть кинокамеры», взятая в трансгрессивном залоге, может оказаться самолегитимацией визуального аналитика, обеспечивающей его дискурсивное господство в неограниченном социокультурном пространстве (власть кинокамеры в этом нарративе вездесуща). Спасение от визуального насилия, обещанное им, обеспечивает ему не только форум, но и кворум на виртуальном референдуме, определяющем важнейшие гуманитарные проблемы современности.

И если в случае «сообщества визуального насилия» формулировка вызова носит тотальный характер⁵⁵, то предлагается локализовать в том числе и наше суждение, вести разговор о *ситуативации*⁵⁶ визуальных отношений, и в итоге – о более точной настройке оптического педагогического аппарата, без чего определение образовательных задач в области визуализации проблематично. Ситуативация представляет собой акт практического самоопределения, в ходе которого мыслимая конфигурация обстоятельств вписывается в конкретные пространственно-временные координаты [137, с. 99]. При этом дескрипция ситуации принимает форму прескрипции. Вторым именем

ситуативации может служить словоформа «укоренение действия». Укорененность сообразуется с особым педагогическим обнаружением той проблемы, которую необходимо решать в данном месте и в данное время. Ее можно отнести к неспецифическим общедидактическим требованиям, применимым к широкому кругу учебных занятий. В определенном отношении ситуативация соотносима с конкретизацией педагогической цели, но не всегда. Придя, например, на занятие с целью обучать студентов знаковому моделированию и подготовив для этого раздаточный материал – тексты, с помощью которых предполагается осуществлять понятийные манипуляции, преподаватель может в ходе занятия обнаружить неспособность студентов к аналитическому чтению. Это, по сути, означает отсутствие у студентов базовых умений, без которых обучение моделированию невозможно. Данное обстоятельство вынуждает педагога корректировать цель и, изменив первоначальный план, заниматься вопросами текстологической компетентности. Такого рода корректировка и будет операцией ситуативации.

Попытаемся совершить акт ситуативации визуальных отношений, обратившись еще раз к дискурсу преподавателя, который мы представили в первой части нашего анализа. Можно ли на его основании определенно ответить на следующие вопросы: видели ли участники практикума предложенный им фрагмент художественного фильма? Если да, то как это видение функционировало? Анализ стенограммы ответа преподавателя фиксирует два обстоятельства: минимальность временной дистанции между моментами просмотра изображения и его обсуждением, а также относительно высокую номинативную активность студентов. Первое свидетельствует о фундаментальной связанности процессов восприятия и интерпретации, существенном участии слов в координации зрения, второе – об инспирированном преподавателем процессе объективации изображения. В нем номинация предстает как двойное парадоксальное действие: и способ присвоения артефакта, и его отталкивание. Именование – всегда и самоименование. Р. Барт заметил по близкому поводу, что «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен» [20, с. 486]. Это значит, что акт именования обеспечивает связь именующего и именуемого им объекта. Но одновременно это и определенное дистанцирование, поскольку именованный объект получает отличное от именующего имя. Возникает своего рода тождество-различие. О том, насколько отталкивание оказалась удачным, судить на основании анализируемого фрагмента довольно сложно. Однако понятно, что сам его факт может рассматриваться как некая возможность педагогического участия, нацеленного на организацию практики внимания.

О чем здесь идет речь?

Прежде всего о торможении естественной для любого индивида тенденции к присвоению перцептивного материала. Автоматизм личного опыта, связанный с категоризацией материала восприятия, должен перестать доминировать, освободив место репрезентантам фотографической реальности. Исследователь отношений с визуальным артефактом И. Калинин замечает: «необходимо научиться смотреть даже на сделанные собственной рукой фотографии, как на чужие» [74], включить в перцептивную процедуру механизм *визуального остранения*. Учитывая противоречивый характер номинативной активности, первостепенное значение приобретают нюансы речевых приемов, как и в какой функции они используются, каковы действующие лингвистические конвенции, которые «здесь и сейчас» формируют режим высказываний.

Феномен остранения, утвердившийся прежде всего в теории поэтики, автор этого термина В. Б. Шкловский трактовал функционально⁵⁷. Возражая А. А. Потебне, связывавшем поэтическую специфику с образным мышлением, В. Б. Шкловский настаивал, что поэтическое связано не с обращением к образу как таковому, а *как* этот образ используется. Так, например, он может выступать в форме средства практического мышления (обобщения) или в виде приема усиления впечатления (амплификатора). В первом случае образ как отвлечение (абстрагирование) не имеет ничего общего с искусством, во втором – выполняет поэтическую функцию.

Развивая далее мысль об использовании языка, В. Б. Шкловский различает поэтическое и инструментальное⁵⁸ (практическое) его применение. Инструментальное употребление языка подчинено принципу экономии сил (отсюда и акцент на обобщении), ему свойственен автоматизм, сокращенность, обрывистость. Понимание в этом случае «алгебраично», вещи узнаются по первым буквам. Поэтическое же применение языка, напротив, избыточно, демонстративно, рельефно. Или, как говорит сам Шкловский: «Поэтический язык должен иметь характер чужеземного, удивительного, трудного, ...искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве не важно» [149]. Задача языка искусства (и приема остранения) противоположна его инструментальному использованию. Она призвана ориентироваться не на узнавание вещи, а на ее видение. Отсюда и важнейшее свойство поэтической речи – способность к торможению восприятия или, используя термин Ж. Деррида, его подвешиванию.

С этой точки зрения визуальное остранение оказывается связанным, с одной стороны, с блокировкой перцептивного автоматизма, обеспечивающего присвоение вещи, а с другой – с приостановкой речевой активности, в том числе и во внутренней речи, для того, чтобы

сделать процесс *рассматривания* визуального артефакта максимальным и длительным и разделенным с процессом его интерпретации. На какое-то время субъекту восприятия следует потерять голос, «онеметь», погрузить перцептивный объект в разреженное детализацией семиотико-символическое пространство изображения.

Однако наше зрение, как и все другие психические функции, социально и коммуникативно обусловлено. Иначе говоря, оно всегда уже категоризовано, и мы видим чаще всего только то, что гарантировано нам нашими перцептивными матрицами. Любой «воспринимаемый единичный объект представляет класс, неизбежно выводит свойство обобщенности за пределы внутренних связей элементов данного перцепта в его непосредственном отношении к объекту и вводит в сферу внешних, межобразных связей или связей актуального восприятия с прошлым опытом» [36, с. 81]. В результате действия указанного обстоятельства зрительное остранение предполагает создание ситуации как бы первовидения, а значит, своего рода слепоты, когда, рассматривая объект, мы одновременно и учимся видеть.

В этом случае утратившее опытную опору зрение приобретает свойства действия в ситуации неопределенности, оно становится поисковым, ощупываемым, тем, которое осуществляется «методом тыка». Ж. Деррида сравнивал такую форму поведения с движениями слепца: «Они всегда выносят вперед руки, это их жест, вибрирующий в пустоте, между просьбой, вопрошанием, молитвой и мольбой. Как и все слепцы, они должны опережать самих себя, т.е. забегать вперед, бросаться в пространство как бы на свой страх и риск. Они хватают пространство своими жадными руками, они изображены одновременно и осторожными, и смелыми, они высчитывают, рассчитывают невидимое» [64]. И хотя Ж. Деррида использует троп «слепец» для прояснения позиции художника, создающего новое видение (в этом смысле – первовидение), нам представляется, что метафора «ослепление» может быть использована и для описания механизма зрительного остранения. «Ослепнуть» означает блокировать культурную зрительную привычку иговор (коммуникативную привычку).

В современной литературе, посвященной визуальному образованию, мы находим примеры практических решений проблемы визуального остранения. У. Митчелл в учебном курсе «Иконология» делает это так: «Я прошу студентов выразить свои представления в словах, как будто они этнографы и делают доклад для некоторого сообщества, которое не имеет понятия о том, что такое визуальная культура. Они не могут ссылаться на то, что их слушатели хорошо осведомлены о таких повседневных понятиях, как цвет, линия, визуальный контакт, косметика, одежда, выражение лица, зеркало, стекло, вуайеризм, не говоря уже

о фотографии, живописи, скульптуре и других так называемых «визуальных средствах». Визуальная культура, таким образом, представляется как нечто неизвестное, экзотическое и нуждается в пояснении» [197, с. 165–166]. В другом случае он просит студентов вообразить, будто бы у них искусственные глаза, которыми они не умеют пользоваться. Эти приемы, считает У. Митчелл, – «преимущественная стратегия в практике визуального представления изображений и объектов» [197].

В опыте У. Митчелла содержится и подсказка относительно того, как может быть использован язык при контакте с материалом изображения. Он говорит об описательном, а не интерпретирующем статусе используемых визионером лингвистических средств. При этом описание не может опираться на известные в культуре значения, а предполагает «изобретение» языка. Креация студентами визуальных дескрипций становится аналогом поэтического действия, создающего (воссоздающего) в ходе своей реализации не только конкретное изображение, но и визуальный мир в целом.

Таким образом, проблема современного видения может быть обозначена в термине «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, включенные в процесс восприятия артефактов, могут быть положены в основание педагогического проекта визуального образования.

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

Коммуникативные условия образовательной визуализации

Американскому культурсоциологу Д. Александру принадлежит следующая мысль: «Если мир как таковой основан на коллективных интерпретациях, то его изменение всегда в значительной степени подразумевает изменение и этих интерпретаций. Кроме того, в переосмыс-

лении нуждается и сама интеллектуальная интерпретация» [5, с. 505]. При всей самоочевидности этой мысли для тех, кто разделяет социально-конструкционистские убеждения, ее реализация в условиях «визуального поворота» не самоочевидна.

На основании сделанного вначале анализа можно заметить, что групповая интеракция, представленная в педагогическом нарративе, соотнобразуется с определенной конвенцией, реализуемой академической группой, как говорят программисты, по умолчанию. Она функционирует на уровне формообразования высказываний, принимая в само собой разумеющемся статусе такие характеристики, как институциональность условий занятия, легитимность педагогической власти, общность используемого участниками языка, равенство студенческих позиций по отношению к изображению, общезначимость (внеиндивидуальность) решаемых ими учебных задач. Все это (и многое другое) не является безразличным ситуационным обстоятельством, а выступает в конституирующей коммуникацию функции, как условие ее пространственно-временной организации, фактор стабильности и предсказуемости, а главное, контролируемости процесса производства высказываний. С этой точки зрения академическая группа, воспроизводящая имплицитные условия коммуникации, является инстанцией социальной власти и контроля, в том числе и по отношению к управляющему ею педагогу.

Имплицитным правилом, регулирующим групповой интерактивный процесс, выступает соглашение: «педагог спрашивает – студенты отвечают» или «вопросо-ответная ситуация». Внешне она напоминает ситуацию повседневного взаимодействия, регулируемую речевой конвенцией⁵⁹. Однако в отличие от повседневного разговора, в котором коммуниканты могут относительно свободно обмениваться позициями, произвольно создавать или обрывать развиваемую в беседе тему, образовательная коммуникация, как правило, вертикальна и для студента обязательна. Это тот вызов, уклониться от которого сложно. Более того, именно вопросо-ответная ситуация выступает действующим условием как образовательного воспроизводства, так и существования студенческой идентичности, черпающей в ней энергетику самоорганизации. Инстанция производства вопросов чаще всего реализуется в непроблематичном качестве, в проблемном обучении, где педагог моделирует условия неопределенности, учащийся подозревает, что преподаватель знает, как обстоят дела «на самом деле», но хитрит. Действие иерархических имплицитных установок не может не порождать соответствующих взаимных ожиданий участников взаимодействия. Так, например, оценивающее визуальный объект высказывание будет

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

Особая роль в конституировании вопросо-ответной ситуации принадлежит учебному заданию. В приведенном в первой части кейса примере задание формулировалось как вопрос о том, «...*что же за явления мы имели на экране...*». Из анализа стенограммы можно заключить, что студенты, получив задание, трактовали его (не согласуясь, согласованно) в духе задачи на содержательное обобщение. Дело в том, что представленный к обозрению материал (фрагмент фильма) динамичен и многомерен. Более или менее однозначно определить предмет перцепции можно, только обнаружив принцип единства всех демонстрируемых на экране элементов. Из высказывания педагога в директивной функции студенты отбирают концептуальное «*что*», а не перцептуальное «*явление*». В этом случае номинативная активность студентов, которую наблюдал ведущий занятие преподаватель, может быть трактована как инструментальное (практическое в смысле Шкловского) использование языка. Здесь следует заметить, что производство обобщения возможно как с помощью визуальных образов, так и посредством категорий дискурсивного мышления⁶⁰. Это значит, что выводы относительно того, как были использованы студентами регулятивы, содержащиеся в высказывании педагога, можно будет сделать только на основании анализа словаря номинативной активности обучающихся. Однако, забегаая далеко вперед, уже сейчас можно сказать, что независимо от категориального выбора учащиеся будут ориентированы не на рассказ «*что я вижу*», а «*что я думаю о том, что вижу*».

Конвенция «инструментального использования языка» – это практическое согласование, в основе которого лежит не артикулированная социальная норма (правило), а поведенческий образец. «Мы действуем так, потому что так действуют другие». Реализация этого правила означает коммуникативный вклад студентов в конституцию учебного задания в смысле его *реконтекстуализации* и *конкретизации*. Эти две операции реализуются студентами в двух формах: ситуативной и трансситуативной. В первом случае студенты, организуя высказывание, строят прогноз относительно того, какой ответ ожидает от них преподаватель на текущем занятии, во втором – какой ответ будет зачислен как правильный на экзамене или зачете. Прогноз, как показывают исследования наших сотрудников, соотносится не столько с содержанием задания как такового, сколько с той схемой *действия, которое надлежит выполнить*. Это значит, что «понятность задания носит практический характер: она заключается в согласованности и скоординированности действий участников ситуации» [79, с. 70].

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

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

Если развивать далее мысль о позиции преподавателя, то следует отметить, что из-за особой значимости процесса остранения зрения педагогическому контролю подлежит прежде всего та образовательная контекстуализация, которая способна превратить визуальный предмет как в текстуальную сущность или абстрактную идею, так и в подлежащий итоговой аттестации нарратив. Этот контроль связан с характером распределения внимания участников речевого взаимодействия, посредством которого одновременно удерживается и предмет перцепции, и способ его вербализации. Свидетельством данной формы внимания может служить появление в дискуссии визуально-ориентированных высказываний и реакций (например, подробных описаний наблюдаемого), а также метафор, метонимий, экфразисов, реализующихся в поэтической функции. Усложнение структуры внимания, в котором предметная и описательная составляющие оказываются подверженными процессу образной артификации, может рассматриваться

в качестве психологического критерия коммуникативного развития участников взаимодействия с визуальным артефактом.

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

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

Что касается социальной функции в развивающей интеракции, использующей коммуникативный механизм, то здесь речь не идет об индивидуальном статусе функционирования визуального отношения. Правильнее будет описать его в виде смены форм социальности, которая в стартовом положении выступает в виде разделяемого имплицитного синкретического общего, которое после «фазового перехода» обнаруживает себя в новом визуализированном качестве. Мы говорим об изменении формы коммуникации, причем изменении, которое не является финальным. Если в деятельностном залоге результат развития оказывается интериоризованной и присвоенной социальностью, то в коммуникативном описании визуализированная социальность не является предметом усвоения, а реализуется как особое состояние группового субъекта, порожденное обстоятельствами текущей интеракции. Это значит, что как «индивидуальные личности, так и групповые деятельности нужно рассматривать как возникающие в контексте групповых отношений» [38, с. 32].

Продуктивное групповое состояние (коммуникативная идентичность) имеет ограниченное время существования и является негаран-

тированным системным качеством. Одним из ключевых условий его возникновения выступает языковая трансформация, которая состоит, во-первых, в визуализации языка, а во-вторых, в согласованном его использовании в группе. Эффект этой согласованности проявляется в феномене группового сознания нового качества. Осознание данного качества не является предшествующей взаимодействию предпосылкой как в деятельностном подходе, а выступает как поведенческое следствие, которое может быть на каком-то шаге объективировано и осознано. Дискурс группы становится метафизической базой появления и реализации визуального отношения.

Ответ, который современное образование может сообразовывать с происходящей в культуре визуализацией, состоит в разработке и внедрении в учебный процесс курсов *визуальной риторики*. Последняя примечательна не только тем, что интересуется «образом, но прежде всего тем, что обращена к организованностям языка, отношениям образа и предмета, когда последний становится средством убеждения, рамкой передачи сообщения, а также отношению с образом, как социальной конвенцией, санкционирующей феномены видения, показывания или бытия обозреваемым» [209, с. 406].

Выводы

Проделанный в данном кейсе анализ позволяет заключить следующее.

1. Отношение с артефактом в образовательной ситуации конституируется следующими коммуникативными обстоятельствами:

- процессами контекстуализации и реконтекстуализации учебного задания;
- интерпретацией образцов педагогического поведения;
- коммуникативной регуляцией условий восприятия артефакта.

2. Визуальное отношение не является следствием сознательных усилий студентов или результатом влияния коммуникативных автоматизмов. Это отношение обусловлено эмансипацией визуального артефакта, предполагающей сдвиг коммуникации, в которой возникает новое качество группового целого. На языке психологии этот феномен называют социальной установкой. Социальная визуальная установка начинает определять способ интеракций в группе, характер текущих интерпретаций и пониманий.

3. Важным показателем появления визуальной установки является наличие разрыва между процессом восприятия визуального артефак-

та и его интерпретацией. Интерпретация становится, с одной стороны, отсроченной, а с другой – подверженной визуальной артефикации, т.е. визуализированной.

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

Ключевым условием визуализации образовательной ситуации становится изменение ее полагания в целом или ее онтологии. Отношение с визуальным артефактом перестает трактоваться как результат индивидуальных усилий участников взаимодействия. В центр педагогического внимания помещается коммуникативный порядок, практика использования речи, коммуникативное сознание учебной группы. Способность вести отсчет от коммуникативных предпосылок при ориентации в образовательной ситуации выступает и в качестве условия ее визуализации, и значимой педагогической цели. На деле это означает смену речевых предпосылок: ставшее естественным отношение между словом и мыслью, когда, прежде чем сказать, следует подумать, в коммуникативных обстоятельствах предполагает обратное – приоритет высказывания перед его осмыслением. Последнее означает либерализацию речи и речевого взаимодействия, речевое экспериментирование и связанное с ним самосознание.

Мы уже писали выше об ответственном высказывании как проблеме образовательной идентификации. Образовательная идентичность в том значении, в каком она фигурирует в нашем экспериментальном опыте, предполагает отказ от антропологической установки, т.е. от мышления «от человека». Педагогическая установка в этом случае опирается на следующий императив: «Идентичность возникает как результат взаимодействия индивида и актуального социального поля, другими индивидами, артефактами, значениями и др.» [80, с. 555]. Отказ от антропологической установки не означает, что человек исчезает из поля педагогического зрения вообще. «Вместо субъекта, понятого как центральная и автономная структура, появляется структура многомерная, децентрированная, нефокусированная, вовлеченная в противоречивые условия» [219, с. 99]. В нашем случае это условия сложной и даже парадоксальной коммуникации, порожденной медиативной трансмиссией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В задачу настоящего изложения не входил поиск ответов на вопросы, связанные с визуализацией современного образования, прежде всего университетского. Приступая к работе, мы хотели эти вопросы сформулировать. В какой-то мере это получилось. Проблематизация образовательной ситуации осуществлялась нами с двух сторон: с концептуально-теоретической и экспериментально-практической. В первом отношении речь шла о новом определении образовательной ситуации, ее редактировании в контексте, говоря философским языком, дискурсивной онтологии. Это значит, что в центр исследовательского внимания были помещены способы высказывания как ученых и практиков образования, так и свои собственные, «взвешивая» их на конструктивность и педагогическую эффективность. Во втором отношении приоритет отдан исследовательскому действию, осуществленному нашей научной группой в обычной университетской академической аудитории, где попытались реализовать свою рабочую гипотезу, согласно которой инновационные образовательные изменения связаны с медиаторным замещением (сменой посредника) в учебной коммуникации. В результате в настоящей работе встретились две дискурсивные тенденции, определяющие исследовательскую образовательную ситуацию.

Как уже отмечалось, наш интерес к дискурсивным вопросам образования связан с разделением исследовательской группой утверждения, что современное положение образования обусловлено серией вызовов, нарастающее давление которых оно испытывает сегодня на себе. Речь идет о резко возросшей информационной экспансии, осуществляемой увеличивающимся числом культурных агентов, поставившей под сомнение возможности контроля эпистемологического режима педагогическим корпусом. Следствие этого – ослабление или даже утрата преподавателем академической власти, основанной на информационном контроле, и связанная с ней диффузия педагогического авторитета. Данные обстоятельства ослабляют ключевое звено процесса трансляции учебных содержаний – ведущую позицию преподавателя в учебном процессе, что может быть рассмотрено как один из источников потери образованием своего культурного смысла.

Предположение, что в самом общем смысле сегодня визуальность выступает как доминирующий регулятор реальности, как ее генера-

тивная ось, на которую нанизываются гирлянды значений, каждое из которых ожидает своего особого спецэффекта, – это предположение уже не вызывает скептической улыбки. И оно же подталкивает к продумыванию различных сценариев развития образования, один из которых – взаимодействие иконического кода и повседневной дискурсивности с ее намерением обозначать образовательные дискурсы как искусственные, вспомогательные по отношению к реальным (с точки зрения повседневности) процессам. Для образования ситуация осложняется тем, что именно в нем происходит наиболее интенсивное смыкание визуальной очевидности, иконического кода и повседневного языка, отстаивающего свои права на знание о мире, на его реалистическую верификацию. Повседневный язык не просто маркирует максимальные проявления реальности, но утверждает свой привилегированный доступ к абсолютному горизонту событий, за которым уже ничего не располагается.

Не исключено, что визуальная эволюция образовательных практик находится в поле общих переживаний, связанных с беспокойством де-реализации субъекта. В нашем исследовании европейская образовательная традиция рассматривается прежде всего как неутомимая рационализированная практика обучения отделению существующего от несуществующего, существенного от несущественного. В контексте этой практики сейчас мы погружаемся в остенсивный структурированный мир: о нем можно «ничего не говорить», поскольку существование в этом мире регулятивно связано с самовидимостью. Остенсивность регулирует учебное взаимодействие вопросами и ответами благодаря тому, что визуальный образ и язык повседневности вступили в сговор, чтобы виртуализировать образовательный акт, освободить дуэт учитель – ученик от излишнего психологического напряжения контакта во времени настоящего. Двигаясь по внешней границе этого контакта, иконический код не просто беспомощно наблюдает за возникновением недоступной для него области: он стремится перехватить ее результаты, а сам контакт часто обозначить как непродуктивный. В результате визуальный образ в учебной ситуации не-остенсивно легализует молчание и отказ от речи как первичной символической среды традиционного образования. Но это же обстоятельство делает его педагогически подозрительным.

Господствующие в образовании правила ведут к тому, что преподаватель задает учащимся вопрос, отправляя его в «далекое путешествие», чтобы в качестве ответа на него обрести, по сути, своего утраченного двойника. Что делает учащийся в современной виртуальной среде? Он не отвечает, он указывает на существование ответа, кото-

рый всегда уже есть, а сам процесс ответа, его оцениваемая эффективность – это, скорее, проблема эффективности маршрутизации вопроса. Возникает ситуация, в которой ответ, как никогда ранее, ищется, поскольку полагается существующим, но «разлученным» с вопросом особой условностью учебной процедуры. Конструирование ответа становится «неэкономичным», растратным с точки зрения «быстрого» учебного времени. Так образовательный универсум превращается в замкнутое на себя пространство квазиизолированных ответов и вопросов, в котором знание всегда уже существует до любого усилия по его обнаружению. Образы «здесь и сейчас» парят над смыслами, которые становятся «трофеями» их реалистичности, в обмен на ту визуальную плотность, которую образы даруют идеям. А цифровой образ-репликант, кажется, уже и не нуждается в смыслах, поскольку сам научился их «печатать» как точные копии. В поле действия цифрового образа учебная ситуация трансформируется: вопрос становится частью ответа, поглощается им, ответы стремятся предшествовать вопросам и образуют нелинейные темпоральности, освобождающие от той работы, которую раньше надо было проделать, чтобы вопрос и ответ обнаружили друг друга в процессе взаимного конструирования.

Проблема смысла педагогической деятельности приобретает еще большую остроту в связи с вызовом информационной мобильности – распространением портативных информационно-компьютерных средств, развитием дистанционных форм обучения, опережающим самообучением студентов, расширением спектра внеуниверситетских образовательных услуг в целом. Одним из парадоксов, связанных с информационно-компьютерным и мобильным вызовами, является то, что присутствие в образовании новых технологий (продукта научно-исследовательских и конструкторских разработок, оправдывающих существование главным образом университета за счет генерирования культурно и экономически значимых объектов) во многом выступает как обратное воздействие результата деятельности учебного заведения на него самого. С чем-то подобным образование уже сталкивалось на рубеже XV–XVI вв., когда их пространство было революционно трансформировано изобретением И. Гутенберга. Проникновение в образование кодекса (печатной книги) изменило не только средства обучения, базовые технологии, но и саму университетскую среду.

Происходящая сегодня на наших глазах и с нашим участием компьютеризация образования атакует святая святых университетской педагогики – непосредственный межличностный контакт Учителя и Ученика. Косвенным свидетельством его ослабления является растущая

популярность в преподавательской среде педоцентристской идеологии и так называемого «лично-центрированного обучения»⁶¹. Устойчивое воспроизводство в университете риторик этого типа, несмотря на бросающуюся в глаза неэффективность, одним из своих корней имеет стремление к восстановлению педагогической власти за счет эксплуатации психологического ресурса межличностной зависимости. Обращение преподавательского корпуса к «социальному клею» в условиях кризиса традиционных конститутивов образовательного взаимодействия оказывается паллиативным инверсированным ответом образования на информационно-компьютерный вызов.

С развитием информационно-компьютерных технологий связано и возникновение в культуре такого феномена, как виртуальная реальность, бросающего очередной вызов образованию. Образование вследствие действия этого фактора оказалось не только перед лицом инструментальной задачи формирования информационно-компьютерной грамотности, пользовательских знаний, умений и навыков, обеспечивающих манипуляции объектами моделирования, но и перед проблемой новой культурной ориентации, связанной с дифференциацией академической семиотико-символической среды. Виртуальный мир заявляет о своей претензии на участие в содержании образования (наряду с такими обжитыми символическими формами, как игра, наука, искусство, религия и пр.), причем в двух ипостасях: локальной (наряду с другими) и тотальной (включающей в себя другие символические порядки). И если в инструментальном отношении учебные программы университета с большей или меньшей эффективностью могут быть приспособлены к задачам формирования пользовательских компетенций, то в плане обеспечения ориентировки студентов в виртуальном пространстве современной культуры образование не располагает ни необходимым концептуальным аппаратом, ни методическим обеспечением, ни подготовленным преподавательским корпусом. В каком-то смысле стартовые позиции преподавателей и студентов перед лицом неоднозначности виртуального вызова равны.

В качестве одной из форм своего проявления виртуальный вызов имеет коммуникативно-лингвистический конфликт. Он обусловлен прежде всего самоутверждением в семиотическом пространстве университета визуальных объектов, в том числе и цифрового (дигитального) кода. Иконический код не только специфицирует все присущие лингвистическим структурам свойства, но и выступает в качестве программы поведения, которая в обсуждаемом нами ориентационном плане действует как регулятивный принцип «отбора и интеграции смыслов,

форм их реализации, а также контекстов, вызывающих эти смыслы и формы реализации» [27, с. 41]. С этой точки зрения язык виртуального мира (и любой другой язык) реализуется как символический посредник в коммуникации образовательных субъектов, причем посредник ангажированный.

В образовательной коммуникации иконический (и цифровой) код сталкивается с другими посредниками, рожденными в иные исторические и культурные эпохи, а значит, реализующими отличные от дигитальных образовательные и социокультурные программы. Речь идет об описанных канадским социологом Г. М. Маклюэном типах медиаторных устройств: вербальных, печатных текстах, аудиовизуальных сообщениях. Функционируя в качестве «программирующих устройств», эти посредники вызывают к жизни релевантную им образовательную коммуникацию, а также производную от нее систему установок, понимаемых как отношения индивида с предметным миром, семиосферой, сообществом, самим собой. Книжная культура, например, вызывает к гомогенно организованному социальному пространству коммуникации и линейному режиму мышления [208, с. 32], виртуальный визуализированный мир – к полипространственной организации и паралогической мыслительной активности. Медиаторные устройства оперируют в коммуникации (каждое по-своему) знаковой дистанцией. Одно дело взаимодействие «лицом к лицу», устноречевой обмен, другое – письменный обмен, опосредованный печатью, и, наконец, третье – обмен, осушествляемый посредством электроники [23, с. 96].

Отдельный вызов «старому» университету создают студенты – молодые люди, рождение которых совпало с началом виртуальной эпохи. Не секрет, что их информационно-компьютерная компетентность оказывается часто выше соответствующей компетентности педагогов. 50 % студентов Педагогического Университета в Кракове, в частности, отмечают, что часто сталкивались с такими ситуациями, в которых их информационно-компьютерные знания превосходили знания преподавателей [198].

Второй стороной этой же проблемы становится лингвистическая коллизия. Исследователи проблем современной образовательной коммуникации указывают на разность кодов, которыми пользуются сегодня преподаватели и студенты. Американский социолог М. Пренски пишет об этом так: «Наши студенты радикальным образом изменились. Они не соответствуют той образовательной системе, которая разработана для их обучения... Студенты не просто постепенно изменились по сравнению со студентами прошлых лет, не только изменили

свой сленг, одежду, стиль, как это происходило между представителями предшествующих поколений. В действительности произошел глубокий разрыв. Кто-то может даже назвать это «особой точкой» (singularity) – событием, которое фундаментально меняет положение вещей, что возвращение к прежнему порядку абсолютно невозможно. Этой так называемой особой точкой являются наступление и стремительное распространение цифровых технологий в последние десятилетия XX века» [204, с. 15].

В изображении М. Пренски поколение сегодняшних преподавателей предстает как когорта «цифровых иммигрантов», которым никогда не избавиться от акцента прежней культуры, приобретенного в процессах доцифровой социализации [204, с. 2]. Коммуникация между представителями цифровой эпохи и цифровыми иммигрантами не может быть беспроблемной. Развивая тему цифрового влияния, другой американский ученый М. Коул, ссылаясь на исследования своих коллег-психологов, показывает, в частности, как практики визуализации влияют на функциональную специализацию головного мозга. Он пишет, что массивное использование графических (культурных) символов «формирует клеточные ансамбли, своего рода «встроенное программное обеспечение (firmware), которое облегчает обслуживание и активацию их внутренней организации» [82, с. 7]. Так, согласно Коулу, визуальные культурные факторы не просто надстраиваются над биологическими структурами, но в значительной степени их определяют.

Метафоры «глубокого разрыва» и сингулярности, определяющие у М. Пренски драматику обновления образовательных коммуникаций, побуждают искать следы их деятельности и в нашем пространстве постсоветского образования. Если мы здесь правильно понимаем обсуждаемую логику разрыва, то событие сингулярности характеризуется особым топологическим режимом своего осуществления. Другими словами и упрощая: где оно происходит? Или как место его свершения описывается в той реакции, которую мы можем обнаружить в исследовательском дискурсе, посвященном сдвигам внутри образовательных процессов. Для М. Пренски, как и для большинства других авторов, антропологический полюс изменений и радикализации – это студенты, которые приходят в образование извне, оттуда, где скорость изменений революционизировалась и на порядок выше, чем в образовании. Что касается самовоспроизводства образовательной традиции, персонифицируемой преподавателями, то здесь довольно часто можно обнаружить на полюсе последних интерпретацию драматических

сдвигов в образовании как утрату, потерю чего-то сверхценного, что являлось частью идентификационного ядра образования. Имя утраты варьируется, но ее место определяется неизменно: между преподавателем и студентом, учителем и учеником.

В нашем изложении мы попытались обозначить новых претендентов на роль регулятора «между» в мире резко возросшей образовательной поляризации. Иконический код в нашей редакции становится одним из самых популярных «кандидатов» в посредники. На материале нескольких кейсов экспериментальных исследований Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета тщательно изучалось проникновение иконического кода в реальные образовательные условия. Одна из рабочих гипотез нашего исследования предполагает, что действие иконического кода (с энтузиазмом принимаемого и преподавателями, и студентами) работает как индикатор реальной топологии разрыва.

Эпитет «реального» у нас обозначает намерение исследования выйти за пределы риторики «утраты», о которой говорилось выше, поскольку она, согласно этой же гипотезе, маскирует адаптивную интеграцию образованием иконического кода, и в той «особой точке», где должен фиксироваться разрыв, заключается новый символический сговор между преподавателем и студентом, задача которого – скрыть отсутствие разрыва. Это обстоятельство побуждает нас к постановке вопроса об образовании как действующем культурном факторе и проблеме. Изменения соотносятся не столько с трансформациями в образовании, сколько самим образованием. Речь идет не о любом и всяком образовательном изменении, а о событийном.

Его обсуждение обнаруживает обширное проблемное поле, работы в котором можно отнести к области фундаментальных гуманитарных исследований. Здесь мы сталкиваемся прежде всего с необходимостью прояснения динамики топологических и темпоральных структур образования или точнее – пространственно-временных условий возникновения образовательного события. Онтологическая проблема (назовем ее так) связана с модификацией привычного языка исследовательского описания пространства и времени образования. С этой целью мы намерены использовать понятие *сингулярности*, имея в виду форму, в которой событие осуществляется. Для этого нужны вполне конкретные указания на формат событийности, с постулирования одного из них начнем проблемный очерк: «Событие не символично, оно всегда буквально, т.е. оно всегда рождается там, где может родиться, и только так, а не иначе» [106, с. 110].

Чтобы уточнить «несимволический» статус визуального образовательного события, мы пойдем не путем его экземплификации, а, наоборот, – усложнения. Обратимся к опыту современного театра, в частности, к работе польского режиссера, педагога и мыслителя Е. Гротовского. Его усилия в реформировании театрального действия направлены на изменения ключевых диспозиций и нормативных отношений (т. е. событийных) в театре: распределения диспозиций театрального действия «на актера, т. е. человека действующего, и зрителя, т. е. человека наблюдающего» [55, с. 96], а также организации пространственной структуры спектакля, фиксирующей это разделение с помощью рамп – сцены и зрительного зала.

Е. Гротовский противопоставляет оптико-центричной идеологии театрального представления опыт событийного действия. Он утверждает возможность такого сдвига следующим образом: «Теперь представьте себе, что все происходящее совершается в том месте, в котором совершается. Пространство не означает другого [условного] пространства. Если нечто совершается в комнате, то это совершается в комнате. Если нечто совершается на полу, то это совершается на полу. Если происходит в городе – то происходит в городе. А если вокруг луг – это происходит на лугу. И если солнце – то солнце там настоящее, реальное. И если дерево – то настоящее дерево. Одним словом, каждая вещь есть то, чем она является. Это – пространство» [55, с. 97].

Но что значит «каждая вещь есть то, чем она является»? Почему банальная очевидность этого опыта, по мнению Гротовского, нуждается еще в каком-то особом усилии, какой-то дополнительной работе и не может быть пережита нами непосредственно? Гротовский объясняет это затруднение примерами повседневной практики языковой символизации реальности: «Если кто-то чувствует, что нечто происходит на самом деле, по-настоящему, то – чтобы избавиться от такого чувства – ищет слова, как это сформулировать. Например: “Ох! Посмотри, какой красивый заход солнца!” В тот момент, когда он это говорит, он уже освобожден от возможности “испытать заход солнца”, поскольку “заход солнца” становится инструментом для выражения его эстетического чувства и поводом что-то сказать. Ничего не говорить кажется ужасным. Если кто-то находится в лесу, то светит фонариком. Если он слышит птиц, то вопит, чтобы не слышать их (или говорит, что они красиво поют). Одним словом: мы беспрерывно заботимся о том, чтобы продолжать свою повседневную болтовню и чтобы наконец достигнуть цели. В таком случае, мне кажется, лучше пользоваться механическим транспортом. (Разве что речь идет о том, чтобы поддерживать

хорошую форму.) Так или иначе, мы приучены к тому, что почти каждая дорога – это преодоление дистанции. Мы находимся либо позади себя, либо впереди, но не там, где находимся» [55, с. 98]. Если довериться этой логике, то мы обнаруживаем, что реальность события существует только в паре с реальностью его отрицания в постоянном десимволизирующем (ресимволизирующем) действии, и что сама событийная реальность становится в определенном смысле невыносимой, последствием чего получается смещение субъекта с того места, где он «находится», его экзистенциально-топологическая «диффузия» относительно себя самого. Вопрос о происхождении такого типа топологической децентрации должен быть расширен, ибо ведет к постановке вопроса об опыте *настоящего* субъекта, в модусе которого только и может случиться опыт «нахождения там, где ты находишься». Событийный опыт⁶².

Апелляция к опыту Е. Гротовского в конституировании онтологии настоящего позволяет сделать один парадоксальный вывод: образовательное событие разрушает традиционную метафизическую условность образования, его детерминированность в равной степени как историей (опытом), так и будущим (проектом). Образовательная событийность перестает базироваться на моделях реальности, становясь местом встречи с реальностью как таковой. И эта встреча сингулярна. Сингулярна в единственной возможности ее топологии и во вневременном характере осуществления. Фактор времени, значимый для конституции несобытийного образования, теряет в случае образовательного события свою непосредственную действительность. Время в событии становится не его основанием, но материалом.

Несимволический характер события образования не означает отказа от семиотико-символических средств и инструментов в качестве важных педагогических ресурсов. В этой связи обратимся к анализу, проведенному американским философом Ф. Джеймисоном в отношении того, как современная фантастическая литература работает с темпоральными структурами в режиме репрезентации будущего. Исследования Ф. Джеймисона приводят его к парадоксальному утверждению: «...Лежащий на поверхности реализм, или репрезентативность научной фантастики, скрывает иную, гораздо более сложную темпоральную структуру: стремление не предлагать нам образы будущего – как бы много такие образы ни означали для читателя, который наверняка не доживет до их “материализации”, – но, скорее, остранять и реструктурировать опыт нашего собственного *настоящего*, причем таким способом, который отличается от всех других способов остранения» [66,

с. 39]. Джеймисон подчеркивает, что «все эти, несомненно, полноценные образы [фантастических произведений] функционируют *в русле общего процесса отвлечения и смещения, вытеснения и периферийного обновления восприятия*, что имеет свои аналоги и в других формах современной культуры» [66]. В этом контексте американский философ называет литературную работу М. Пруста великим открытием: «...настоящее – в данном обществе, в условиях физической и психической диссоциации человеческих субъектов, населяющих его, – недоступно непосредственно, оно немо, затерто привычкой, лишено аффекта. Поэтому необходимы изощренные стратегии опосредования, если мы хотим каким-то образом вырваться из нашей монадической обособленности и ощутить впервые и всерьез то “настоящее”, которое, собственно, и есть единственное, что у нас имеется. Ретроспективное письмо памяти и переписывание прошлого используются М. Прустом для того, чтобы интенсивность ныне всего лишь припоминаемого настоящего переживалась в некоей свободной от времени и в высшей степени неожиданной посмертной актуальности» [66]. Мы сталкиваемся здесь с тем же самым парадоксом недоступности, зафиксированным Е. Гротовским в отношении ситуации актуального присутствия: восприятие настоящего непосредственно только в среде работающих посредников, в рамках нетривиальной медиаторной конструкции.

Более детализированное в историческом контексте описание диалектики настоящего и памяти находим у французского историка П. Нора, работу которого анализирует М. Ямпольский, делая ряд важных для конструирования образовательного события выводов: «Но есть в стратегиях памяти одна важная черта, которую Нора отметил совершенно справедливо. Напомню, что он считал одним из истоков возрастания роли памяти ускорение истории, или, как он выражается, мгновенное погружение всего вокруг в “область окончательно минувшего”. По мере того как настоящее вокруг исчезает, как утрачивается способность “удержания настоящего” (если использовать выражение Гуссерля), все становится прошлым, которое нельзя изменить и которое можно только вспоминать. Самым грубым образом роль памяти возрастает тогда, когда люди перестают верить в свою способность влиять на настоящее, в нем участвовать. Память сопровождает процесс отчуждения истории от человека, о котором когда-то писал Лукач. Человек стоит на обочине истории, не зная, как в нее вступить, ведь она всегда являет ему себя как уже минувшее, как прошлое.

В этой ситуации память оказывается единственной возможностью “подключения” прошедшего к настоящему, единственным инструмен-

том актуализации истории. Но действует она в этой актуализации как принципиально антиисторическая сила. Когда я говорю об антиисторичности памяти, я не имею в виду анахронизмы, т.е. резкое, радикальное осовременивание прошлого, его вторжение в настоящее в качестве активной действующей силы. Речь идет, наоборот, о превращении живого настоящего в пробудитель воспоминания о прошлом. Речь идет о ностальгии, пронизывающей современность» [158].

В событийно-образовательном контексте его субъекты имеют дело со знанием, которое циркулирует в режиме возникновения прошлого в настоящем: заключенное в обязательное вербально-символическое отношение «проговаривания» это знание оказывается, с одной стороны, «генетически» независимым от той медиаторной платформы, к которой оно прикреплено и средствами которой осовременено, с другой – использует настоящее как среду для своего самоутверждения посредством авторитета события своего происхождения в прошлом. В любом случае мы наблюдаем, как событийность настоящего в образовательной ситуации мобилизуется для того, чтобы с максимальным эффектом утвердить в нем значимость прошлого и актов памяти, сопровождающих его появление.

Что является для нас наиболее значимым в этом наблюдении, так это то обстоятельство, что сложившаяся медиаторная среда образования часто маскирует подмену событийного настоящего его технологичной упаковкой. Чтобы уточнить эту тревожную ситуацию отсутствия настоящего, привлечем метафоры «момент замешательства» и «рождения конкретности», которую использует исследователь в области теории систем и когнитивный психолог Ф. Варела для определения проявления настоящего⁶³. «Момент замешательства», по мнению Ф. Варелы, отмечает ситуацию разрыва между двумя «микроидентичностями» как агрегатами элементов. Именно это и есть момент настоящего как сингулярности, содержащий в себе на какое-то краткое мгновение множество возможностей⁶⁴. Итак, если бы мы решились говорить о событии настоящего в образовательном акте с этой точки зрения, то мы бы сфокусировались на конструировании таких механизмов и форм медиаторного опосредования учебного знания, которые бы не избегали «разрывов», а делали на них ставку, придавали бы их возникновению последовательность, системность и постоянство.

Пример такого рода механизма мы находим у Ф. Джеймисона в его анализе творчества одного из классиков американского «крутого детектива» Р. Чандлера. Джеймисон выявляет ключевой интерес автора не в сюжетной интриге, а в «... здесь-и-сейчас повседневного опыта

ныне ушедшего в историю Лос-Анджелеса: оштукатуренные жилища, растрескавшиеся тротуары, тусклый дневной свет и родстеры, в которых передвигаются ни на кого не похожие и все же типичные образчики невообразимой южнокалифорнийской социальной флоры и фауны, подсвеченной в капсулах салонов приглушенным светом приборных панелей. Проблема Чандлера заключалась в том, что его читатели – мы сами – отчаянно нуждались в том, чтобы не видеть этой реальности: как пела элиотовская волшебная птица, в состоянии вынести очень немного непосредственной, нефильТРованной повседневной жизни капитализма. Поэтому с помощью диалектического трюка Чандлер формально задействовал “развлекательный” жанр, чтобы отвлечь нас в весьма специфическом смысле: не от реальной жизни частных и общественных неприятностей, но именно от наших собственных защитных механизмов против этой реальности. Таинственные сюжеты его историй есть, таким образом, средство для отвода глаз, фиксирующее наше внимание на своих видимо бросающихся, но в действительности совершенно тривиальных загадках и саспенсе⁶⁵, так, чтобы невыносимое пространство Южной Калифорнии могло быть увидено периферийным зрением «во всей своей красе» [66, с. 39]. Здесь мы предварительно выделим базовые фокусировки этого предположения Ф. Джеймисона: «диалектический трюк», наши фоново действующие собственные «защитные механизмы против реальности», «периферийное зрение», дающее доступ к восприятию реальности. «Периферийность» является важным концептом в рассуждениях американского философа о нашем взаимодействии с той реальностью, которую мы отчаянно отказываемся видеть.

Если вернуться к Е. Гротовскому, то обнаружим у него похожее описание структурности «отказа от своего места», в центре которой находится «невозможность не говорить». Е. Гротовский и Ф. Джеймисон понимают, что движение к событийному настоящему состоит не в революционизирующем опрокидывании этой структурности, а в нахождении (изобретении) «диалектического трюка», который бы радикально и неотвратно усилил «периферийность». Другими словами, придал особую ценность взаимодействию с местом и временем учебной работы в ситуации настоящего.

Изучение механизмов визуального образовательного события в этом контексте мы связываем с ре-кодированием визуальных учебных медиаторов прямым «буквальным» действием всех участников учебной ситуации в модусе настоящего и задач его актуализации.

Эмпирические исследования, представленные во второй главе настоящей монографии, были направлены на выявление того, что иногда называют «реальностью образования». Реальность в этом разумении означает то, что обнаруживает себя в феноменах сопротивления, выступая ключевым моментом ситуативации. Для нашего поиска было важно различать два уровня реальности: ту, которая дана нам в наших ощущениях и которая выступает базовой для взаимодействия с визуальными артефактами, и ту, для объективации которой необходимы специфические исследовательские приемы, которая только и возникает, что в лабораторных условиях⁶⁶. С этой целью визуальные артефакты, использованные в представленных во второй главе кейсах, были «очищены» от привходящих моментов с тем, чтобы в этом дистиллированном качестве, столкнувшись с естественными образовательными процессами, они смогли выполнить работу, амплифицирующую образовательную форму, делая видимым то, что обычно скрыто за синкретизмом жизненных явлений первого уровня реальности.

К числу таким образом обустроенных феноменов реальности мы относим:

1) *Дискурсивный антропоцентризм* высказываний участников образовательных событий, состоящий в том, что верительную грамоту на то или иное суждение участники взаимодействия получают от инстанции «Я». Данная коммуникативная установка инспирирована не только условиями экспериментального занятия (требованием активации визуальной перцепции, являющей собой телесный опыт), но и педагогической привычкой взаимодействия, утверждающей самоочевидность «Я» как стартового условия осуществления любого действия. Образование, использующее в своем коммуникативном устройстве эту предпосылку, становится одним из механизмов утверждения в культуре программы «либерального мышления, озадаченного миссией единичной индивидуальной автономии» [217, с. 125]. С этой точки зрения визуализация образовательных отношений, предполагающая трансформацию оснований высказывания, вследствие которого «Я» обнаруживает себя и как момент медиаторного определения, предполагает радикальную децентрацию «Я». Участник образовательного взаимодействия (в том числе и педагог) вследствие этой трансформации сталкивается с самим собой как проблемой. Новые жизненные обстоятельства, которые мы обозначили как «визуальный поворот культуры», обнаруживают (и образование может быть к этому причастно) внутренний мир человека как пространство игры разнонаправлен-

ных сил и тенденций, находя на месте человеческой природы, или сущности, социальные и культурные практики. Для самоидентификации в новых условиях в «центр индивида следует помещать пустоту, а не нормы. Быть субъектом означает сталкиваться с самим собой» [220, с. 148].

2) *Дискурсивный натурализм*⁶⁷, обнаруживающий себя в суждениях и их интерактивных сцеплениях, использующих в своем устройстве принцип жесткой связи знака и значения. Знак включается в языковую игру не в качестве лингвистической или коммуникативной конвенции, а как репрезентат значения. Это обстоятельство распространяется практически на все процессы образовательного семиозиса и выражает себя прежде всего в фактах реификации употребляемых во взаимодействии понятий. В отношении визуальных артефактов дискурсивный натурализм проявляется в коммуникативных тенденциях, согласно которым визуальные формы реализуются в качестве дубликатов реальности, самоочевидностей, не нуждающихся в комментариях. Дискурсивный натурализм порождает проблему дистанции между воспринимающим сознанием и предметом восприятия, способствует присвоению визуального артефакта в статусе завершенного события. Результатом такого присвоения оказывается коллапс образовательной коммуникации, ее содержательная исчерпанность⁶⁸. Преодоление дискурсивного натурализма возможно на путях развития лингвистического и коммуникативного (метакоммуникативного) самосознания участников образовательного взаимодействия.

3) *Дискурсивный интеллектуализм* состоит в доминировании повествовательных форм высказываний перед описательными, а также преобладании суждений, отражающих процессы мышления над высказываниями, связанными с созерцанием. В буквальном выражении это означает, что вместо того чтобы говорить о том, что он видит, участник образовательного взаимодействия повествует, что он думает о том, что видит. Еще одной формой интеллектуализма является коммуникативная тенденция, соотнобразующаяся с предпочтением участниками дискуссии высказываний абстрактного свойства, претендующих на выражение понимания смысла визуального артефакта. Последнее принуждает говорящего противопоставлять «глубину» и «поверхностность», «сущность» и «явление», апеллировать к риторике «на самом деле», а не к релятивизирующей позиции высказывания словоформе «как бы»⁶⁹. Интеллектуализм в той форме, какой он зафиксирован в опыте нашего исследования, представляет собой усвоенную участниками образования текстоцентрированную практику, стремящуюся распространить свой *potmos* на все образовательное простран-

ство. Речь идет прежде всего о правилах, диктуемых логоцентризмом письменной культуры. Интеллектуалистская установка, как правило, связана с коммуникативной субординацией, в которой повседневные высказывания, а также голос массмедиа обладают более низким статусом, чем их научно-верифицированные оппоненты.

4) *Дискурсивный идеализм*⁷⁰ определяем как комплиментарную характеристику коммуникативного процесса, реализуемого в учебных группах. Он произведен не только от отмеченной И. Гофманом особенности речевого поведения участников коммуникации, состоящей в более выгодном предъявлении себя другим, но и от «естественного» стремления партнеров делать вместе «хороший» разговор⁷¹. Конфликтное поведение расценивается участниками коммуникации как непредпочитаемое действие. «Плохой разговор» в контексте дискурсивного идеализма соотнобразует с взаимным непониманием, конфликтностью, неспособностью собеседника рационально разъяснить с помощью общего языка собственную позицию. Кредо дискурсивного идеализма – переводимость сообщений. В противном случае ценный для индивида, поддерживающего эту коммуникативную стратегию, разделяемый мир разрушается. Между тем, как показали наши экспериментальные опыты, разность семиотических опосредований рождает несовпадение коммуникативных порядков, способов их концептуализации и согласования. В частности, это связано с медиаторным конфликтом, несоответствием символических условий, например, текстуального и визуального отношений. В переходных обстоятельствах проблема взаимодействия этих отношений может приобретать форму отсутствия взаимопонимания, своего рода культурных войн. Однако чаще всего медиаторный конфликт соотнобразует с нечувствительностью к противоречивости высказываний. Мы полагаем, что такие следствия возникают лишь в том случае, когда не удастся решить вопрос дистанцирования в связке «я» и высказывания, преодолеть тенденцию к негации различий, утвердить ценность парадоксальной коммуникации⁷² и присвоения другого. В экспериментальных условиях, ориентированных на медиаторное замещение, смена коммуникативной логики представляет собой значимое для участников образовательное событие. Конститутивным смыслом события становится дискурсивное топологическое преобразование, переход с территории одного дискурса на место другого⁷³.

5) *Дискурс образовательной формы* в экспериментальном обучении выступал как система предписаний к действию в образовательных ситуациях. Однако он интересовал нас не как лингвистическая система, а как действующая речевая прескрипция или речевая практика.

В этом плане данный дискурс рассматривался нами как живой «синтаксис образования», существующий лишь в коммуникативных действиях его участников. В этой перспективе, говоря словами М. Фуко, дискурс образовательной формы выступал для нас как набор правил, имманентных практике образования, определяющих ее в своей специфичности [141, с. 47]. Дискурс образовательной формы – это дискурс, воплощенный, подчиненный не концептуальной логике, а логике поведения. Последнее не означает, что действующие формы образования не могут быть концептуализированы, этим, собственно, и занимаются гуманитарные и социальные науки, однако в нашем опыте мы рассматривали применяемые участниками способы концептуализации образовательных ситуаций как действия рационализации, подчиненные практической логике, а не наоборот. Это обстоятельство сближает наш подход с прагматической (перформативной)⁷⁴ традицией современной гуманистики.

Действующий в настоящее время дискурс образовательной формы в качестве своих публичных риторических конститутивов, как показало наше исследование, чаще всего использует так называемые схематизмы науки: трансцендентной истины и логики познавательного действия. Схематизмы исследования парадоксально сочетаются с прагматическими стремлениями образования к самовоспроизводству, рождая своеобразный педагогический ландшафт взаимных научных и образовательных рокировок. В их динамике и взаимодействии и реализуется образовательный семиозис.

Внесение в образовательную ситуацию визуальных отношений способно не только ограничить спектр действия научно-образовательных факторов, но и вызвать к жизни новое дискурсивное распределение, в котором место науки займет искусство, а его *potos* станет преобладающим для становления и развития образовательных форм. Это значит, что дискурсивное изменение (или событие образования) окажется не сменой, скажем, теоретического отношения практическим, а утверждением одной практической формы образования вместо другой. Означенное дискурсивное изменение помещает в центр исследований визуальной медиации образовательных событий проблему *власти коммуникации* в качестве предмета анализа и экспериментальной апробации.

Выделенные нами в этой части заключения диспозиции представляют собой основные педагогические мишени экспериментального исследования и обучения, определенные на основании концептуализации данных ситуационного анализа.

Примечания

¹ Особенность ситуации конституирования настоящего исследования образования во многом обусловлена сложнодинамическим состоянием его «объекта». Последнее заключается прежде всего в противоречивом взаимодействии двух тенденций: традиции и инновации. Традиция апеллирует к устойчивому воспроизводству, процессуальному единству и непрерывности, поддерживаемым процедурами нормирования и стандартизации. Инновация – к нестабильности, процессуальным разрывам и средовой гетерогенности, сингулярности и паралогии, нарушающим воспроизводственный цикл [108, с. 47].

² Междисциплинарность как способ изучения образных отношений мы предлагаем понимать в соответствии с тезисом Р. Барта о том, что междисциплинарность не заключается в описании одного объекта средствами многих наук, а в создании нового объекта, который не принадлежит ни одной из них. Междисциплинарность «начинается тогда, когда единство прежних дисциплин раскалывается – порой даже насильственно, с шумными потрясениями, обусловленными модой, – и уступает место новому объекту и новому языку, причем ни тот ни другой не умещаются в рамках наук, которые предполагалось тихо и мирно состыковать друг с другом; затруднения в классификации как раз и служат симптомом перемен» [18, с. 413].

³ М. Мак-Люэн, например, пишет о конфликте в обучении магистров средневековых соборных школ между визуальным (основанным на письменном тексте) и устным подходом к Писанию, «который стал также, как можно было предвидеть, осевым конфликтом в новой визуальной культуре Возрождения» [94, с. 166].

⁴ В настоящем анализе будут последовательно представлены высказывания, зафиксированные в стенограмме семинара, сопровождаемые комментариями.

⁵ Фотография демонстрировалась с помощью проектора на большом экране на протяжении занятия.

⁶ В данном случае мы используем различие «нарративного реализма» и «нарративного идеализма», введенного Ф. Анкерсмитом. В основе нарративного реализма, по мнению ученого, лежит зрительная метафора «картины» или «фотографии», предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях) и фрагментами зримой реальности, изображенными на них» [6, с. 118]. Нарративный идеализм в свою очередь исходит из прямо противоположного допущения, учитывающего текстуальную опосредованность нашего восприятия: «мы “видим” <...> только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой» [с. 130].

⁷ Задачи занятия сознательно не эксплицитировались организаторами обучения с тем, чтобы посредством целевой неопределенности вызвать к жизни поисковую активность участников в области образовательных целей и тем самым обнаружить действующий в аудитории репертуар педагогических практик.

⁸ Здесь мы используем различие описательной и повествовательной форм высказываний, предложенное российским лингвистом Д. Токаревым.

Согласно его утверждениям описательная и повествовательная формы выражения соотнобразуются с разностью дистанций, реализуемых между словом и образом. Близость слова и образа рождает описательную стратегию высказывания, «целью которой является наиболее точная фиксация образа» [130, с. 63], в то время как дистантное отношение к образу вызывает к жизни нарратив (повествование).

⁹ Различение высказываний на констативные (дескрипции) и перформативы (прескрипции – поступки или действия, а также часть поступков или действий) принадлежит, как известно, Д. Остину [98, с. 16–18].

¹⁰ Феномен «додумывания» можно трактовать с помощью категории «инференция», означающей «широкий класс когнитивных операций, в ходе которых и слушающим, и нам, интерпретаторам дискурса, лишенным непосредственного доступа к процессам порождения речи в голове или “душе” говорящего, приходится “додумывать за него”» [92, с. 124].

¹¹ В данном случае нас не интересуют внеситуативные интерпретации происходящего на семинаре. Так трактует предметное единство визуального восприятия в сообществе, например, Р. Арнхейм. Он пишет: «Если бы восприятия всех людей были совершенно различными, то никакая их социальная коммуникация не была бы возможной, а если бы образы одного объекта, полученные неким человеком, были абсолютно несопоставимы, то этот человек окончил бы жизнь в сумасшедшем доме ...для всех практических целей перцепты являются объективными сущностями» [10, с. 321]. В фокусе нашего внимания – не социально-психологические, а коммуникативные условия взаимодействия с визуальным артефактом, производство согласия в группах посредством координации высказываний.

¹² Текст здесь «служит опорой для изображения, называет, объясняет его, разлагает, помещает в последовательность текстов и на страницы книги и вновь становится “легендой”» [142, с. 21].

¹³ Этой операцией, замечает Т. Шкудлярек, реализуется акт «текстуальной» власти (textual power), обеспечивающей «придание текстуальной формы опыту и его презентации» [219, с. 131].

¹⁴ Здесь мы вступаем в полемику с однозначностью утверждения М. Фуко, который пишет: «В западной живописи с пятнадцатого и вплоть до двадцатого века господствовали, я думаю, два принципа. Первый утверждает отделенность пластической репрезентации (заключающей в себе сходство) от лингвистической референции (исключающей его). Показывают через сходство, говорят через различие. Две системы не могут пересечься или смешаться. Необходимо, чтобы в той или иной форме существовало отношение соподчинения: либо текст определяется изображением (как в тех картинах, где представлена книга, надпись, письмо, имя персонажа), либо изображение определяется текстом (как в книгах, где рисунок завершает, словно следуя наикратчайшим путем, то, что поручено представлять словам)» [142, с. 37]. Практика сходства или различий соотнобразует, как нам представляется, не только с формой репрезентации, но и с организационно-коммуникативными условиями, в которых репрезентация реализуется.

¹⁵ М. Л. Макаров называет инициативные высказывания «инициативными предписывающими ходами». К их числу он относит вопросы, просьбы, приказы и пр. Он отмечает, что «в вопросо-ответном единстве (микродиалог: запрос информации) инициатива принадлежит задающему вопросы, в то время как в диалоге, где один из участников что-то рассказывает, а другой время от времени переспрашивает, инициативой владеет обычно рассказчик, а не автор переспросов» [92, с. 218].

¹⁶ Томский социолог Пирогов, например, считает, что «исследование визуальных образов – это исследование другого типа опыта – не категориально-мыслительного, а перцептивного. Визуальные исследования обратили внимание на особую когнитивную процедуру – видение, которая является относительно самостоятельным по отношению к рациональному мышлению» [102, с. 124].

¹⁷ «Художественный текст строится по законам ассоциативно-образного мышления, нехудожественный – по законам логического мышления. В художественном тексте жизненный материал преобразуется в своего рода “маленькую вселенную”, увиденную глазами данного автора. Поэтому в художественном тексте за изображенными картинами жизни всегда присутствует подтекстный, интерпретационный функциональный план, “вторичная действительность”. Нехудожественный текст, как правило, одномерен и однопланов, действительность реальна и объективна. Художественный текст и нехудожественный обнаруживают разные типы воздействия – на эмоциональную сферу человеческой личности и сферу интеллектуальную; кроме того, в художественном изображении действует закон психологической перспективы. Наконец, различаются эти тексты и по функции – коммуникативно-информационной (нехудожественный текст) и коммуникативно-эстетической (художественный текст)» [34, с. 70].

¹⁸ Именно это обстоятельство позволило Л. С. Выготскому заключить, что «развитое и недоразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии мышления ребенка» [41, с. 444].

¹⁹ Польские социологи, сторонники различения текстуальных и визуальных практик, З. Мелосик и Т. Шкудлярк пишут: «Образ 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)» [191, с. 32].

²⁰ Власть образа, как нам кажется, не беспредельна и ограничена, в том числе и матричной организованностью восприятия, что в психологии фиксируется термином «апперцепция» и определяется как «зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности человека и его индивидуальных особенностей» [100]. Между тем в нашем исследовании опыт трактуется ситуативно, как активность, порождаемая как собственным предшествующим действием, так и подражанием коммуникативному поведению других участников образовательной коммуникации.

²¹ Здесь и далее в трактовке аффективных состояний будем придерживаться их конструкционистской редакции, согласно которой они определяются как

«социальная роль, социально сконструированный (обусловленный) синдром, который включает личностную оценку ситуации и характеризуется всплеском переживания в большей степени, чем действием» [161, с. 146].

²² Однако уже сейчас можно сказать, что одним из условий рефлексии образа является его обработка словом. Ссылаясь на работу Р. Краусс, польский исследователь А. Зейдлер-Янишевска пишет: «Только прочтение образа как текста способно обнаружить его конструктивный характер и подорвать его власть» [222, с. 153].

²³ Задача объективной герменевтики состоит в том, чтобы «сначала было представлено описание, а затем уже добавлен комментарий» [69].

²⁴ Первосприятие соответствует естественной установке, в то время как феноменологическая редукция связана с теоретической установкой сознания.

²⁵ Деконструкция в философии трактуется как критика, «активность некоторого типа философского письма по поводу письменности/смыслоозначения мира» [58, с. 5], которая «предполагает пересмотр, оборачивание традиционной структуры знака (означаемое/означающее), когда означаемое лишается здесь своей доминирующей позиции» [58, с. 118]. В нашей редакции деконструкция сообразуется с критическим анализом устройства образовательной практики, педагогического дискурса прежде всего в их экспансивных устремлениях.

²⁶ Датские ученые, подчеркивая значимость визуальности в современном образовании, указывают на распространенность в педагогических кругах нового термина – «педагогика визуальной культуры», который включает в свою предметную область «не только работы художников, техники их выполнения и их толкования, но также изображения и объекты в любых формах ... образы и объекты поп-культуры и цифровые изображения» [181, с. 44].

²⁷ Занятие было проведено одним из авторов, сотрудником Центра проблем развития образования БГУ Н. Д. Корчаловой.

²⁸ Фонограмма и стенограмма семинара из архива авторского коллектива. Обозначения: (2) – пауза 2 с.; П. – преподаватель; С. – студент; ... – едва заметная пауза, соответствует знаку препинания в письменном тексте.

²⁹ Здесь используется такое понимание лингвистического поворота, которое в плане методологии «подразумевает, что язык стал конституирующим условием сознания, опыта и познания, что случился переход от мышления о языке к мышлению через язык» [120, с. 95].

³⁰ Интересна интерпретация Н. А. Симбирцевой тезисов У. Гумбрехта о том, что настаивать на «“чтении” мира вокруг нас, рассматривать его так, как будто он составлен из знаков, – это делать себя слепым к его статусу существующего “бытия”» [124, с. 163].

³¹ Предпосылки лингвистической увлеченности Л. С. Выготского американский психолог Дж. Верч выводит из биографического и социокультурного контекста творчества этого ученого: «Предпочтение вербальных форм опосредования имеет, видимо, две главные причины. Во-первых, здесь отразился собственный культурный фон Выготского: он вырос в России в семье еврей-

ев-интеллектуалов, где высоко ценились вербальная постановка и разрешение проблем, а будучи взрослым, он продолжал жить и работать в такой профессиональной обстановке, где предпочитались устные споры и вербальные описания. Во-вторых, в период, когда он создал большинство своих работ, формальное обучение грамотности было центральным среди его теоретических и практических интересов, а одним из признаков формального обучения опять-таки является строгое предпочтение вербальных медиаторов при описании и решении самых разных задач» [37, с. 41].

³² Таким образом, критика иконичности подводит нас к нескольким выводам относительно возможности сравнения киноязыка с лингвистическим языком: 1) с одной стороны, утверждение о конвенциональности визуальной репрезентации, т. е. о безусловности и общепонятности иконических изображений, означает реабилитацию идеи о сходстве этих языков; 2) с другой стороны, утверждается отличие этих языков благодаря идее многоуровневого кодирования иконического изображения (вряд ли какое-либо вербальное сообщение может быть декодировано по десяти вышеозначенным позициям); также по причине тройной артикуляции кинематографического кода: язык изображения не проще и понятнее вербального языка, а, напротив, еще сложнее и отличается большей степенью условности [136, с. 90].

³³ Автор пишет, что «визуальная реальность (включая автоматизмы визуального восприятия в повседневной жизни) предстала как культурный конструкт, подлежащий вследствие этого чтению и интерпретации в той же мере, в какой этим процедурам поддается литературный текст» [135].

³⁴ Белорусский психолог И. М. Розет предлагал различать продуктивные интеллектуальные процедуры: классификацию (упорядочивание информации на объективных логических основаниях) и категоризацию (упорядочивание на основе имеющихся у индивида субъективных матриц, действующих, как правило, автоматически) [117, с. 307–308].

³⁵ «Если передвигаются несколько наблюдателей, то всем им будут доступны одни и те же инварианты оптических преобразований и заслонений. В той мере, в какой наблюдатели выявляют инварианты, все они воспринимают один и тот же внешний мир» [49, с. 286].

³⁶ Различение «общего действия» и «совместного действия» принадлежит английскому социальному психологу Р. Харре. Аплодисменты на концерте зрителей принадлежат области общего действия и не предполагают их рациональной кооперации, в то время как при переноске пианино каждый из участников совместного действия «выполняет особую субзадачу, внося свой незаменимый вклад в структурированный процесс достижения такой суперцели» [145, с. 388].

³⁷ Мике Баль (Mieke Bal) – профессор Амстердамского университета, основательница Амстердамского института культурологических исследований (Amsterdam School for Cultural Analysis, Theory and Interpretation).

³⁸ У. Митчелл при рассмотрении визуальных артефактов предлагает обратиться к культурологическому ресурсу и использовать в отношении их категории описания таких феноменов, как анимизм, тотемизм и магия, способных

наделять эти объекты. В этом случае, пишет У. Митчелл, «вопрос желания самого произведения неотделим от проблемы образа» [194, с. 59].

³⁹ В образовательном плане М. Баль оказывается приверженцем классической дидактики, «отец» которой, Я. А. Коменский, так формулировал ее ключевой «синергийный» принцип: «И чем более разнообразия, тем более получается приятное зрелище для глаз, тем большее наслаждение для обоняния, тем более сильное отдохновение для сердца» [77, с. 93].

⁴⁰ Здесь будет уместным привести мнение исследователя визуальных феноменов Дж. Элкина о том, «что существование текстов, зависимых от дисциплинарной чистоты, является ключевым условием возможности подлинно инновативной междисциплинарности» [157, с. 257].

⁴¹ Для прояснения нашей позиции в отношении образовательного многообразия воспользуемся тезисом Э. Кассирера о множественности символических форм: «Миф и искусство, язык и наука являются в этом смысле формами чеканки бытия; они – не просто отпечатки наличной действительности, а директивы движения духа, того идеального процесса, в котором реальность конституируется для нас как единая и многообразная, как множество форм, спаянных в конечном счете единством смысла» [75, с. 41]. Для Кассирера, как следует из приведенной цитаты, каждая культурная форма самобытна, однако эта самобытность не абсолютна. В своей совокупности эти формы обнаруживают смысловую аналогичность или единство. Мы же рассматриваем многообразие как неинтегрируемую множественность. Это означает, что единство не автоматически и не является естественным состоянием педагогических практик. Из условий принуждения к единству или практик власти их общность не формируется.

⁴² Один мир может быть рассмотрен как многие или многие миры могут быть рассмотрены как один; один мир или их много – это зависит от способа рассмотрения [56, с. 3].

⁴³ Что, однако, требует отдельного анализа.

⁴⁴ Открытость здесь трактуется в смысле У. Эко как такие действия субъекта, в которых то или иное произведение может быть «максимально многозначным и зависеть от деятельного вмешательства человека, который его воспринимает, не переставая, однако, быть “произведением”» [156, с. 6].

⁴⁵ На это обстоятельство обратил внимание в свое время Р. Барт: «Фотография... подвержена лишь бесконечному стерильному разглядыванию; отчаянные попытки ее увеличить лишь обнажают “зерно”, “истина любимого лица” открывается сразу, без специального усилия (если не считать, конечно, работу траура), но все последующие усилия ее “углубить” терпят фиаско. Общение с Фотографией, несмотря на необычайную интенсивность, так и не достигает уровня знака...» [15, с. 97].

⁴⁶ Обосновывая метод «поверхностного» исследования, Л. С. Выготский писал: «Мы изучаем ритмическое строение какого-нибудь словесного отрывка, мы имеем все время дело с фактами не психологическими, однако, анализируя этот ритмический строй речи как разнообразно направленный на то, чтобы вызвать соответственно функциональную реакцию, мы через этот анализ,

исходя из вполне объективных данных, воссоздаем некоторые черты эстетической реакции. При этом совершенно ясно, что воссоздаваемая таким путем эстетическая реакция будет совершенно безличной, т.е. она не будет принадлежать никакому отдельному человеку и не будет отражать никакого индивидуального психического процесса во всей его конкретности, но это только ее достоинство. Это обстоятельство помогает нам установить природу эстетической реакции в ее чистом виде, не смешивая ее со всеми случайными процессами, которыми она обрастает в индивидуальной психике» [42, с. 39].

⁴⁷ В трактовке операции «перечеркивания» мы солидаризируемся с ее определением Н. С. Автономовой: «Деконструкция вовсе не будет разрушением, хотя она и требует подвешивания, приостановки действия, перечеркивания всех традиционных понятий (слова “перечеркивание” или “похеривание” – наложение буквы “X” при гашении марки – следует понимать буквально: слово не вымарано, его можно прочесть под перечеркивающим его знаком)» [2, с. 19].

⁴⁸ Здесь и далее в данном кейсе представлены извлечения из стенограммы семинара Центра проблем развития образования БГУ от 07.02.2013 № 11 (Архив исследовательской группы).

⁴⁹ Социальный психолог К. Джерджен в связи с этим пишет: «Вслед за Витгенштейном можно утверждать, что не существует приватного языка (на котором индивид формулирует значение еще до отношений); наоборот, язык (и другие действия) обретает смысл в ходе социального употребления и в зависимости от того, как он скоординирован с действиями других. Индивиды, находящиеся в изоляции, не теряют смысла, но только потому, что осмысленность их действий вытекает из предыдущей погруженности в отношения. Индивиды могут совершать действия, традиционно обозначаемые как “мысль” или “чувство”, однако эти действия, скорее, следовало бы рассмотреть как формы отношений, осуществляемых в пространстве индивида» [67, с. 121].

⁵⁰ Фрагмент отчета преподавателя, проводившего занятие (стенограмма теоретико-методологического семинара ЦПРО «Восприятие, понимание, интерпретация и критика визуальных артефактов в образовании» от 03.12.2013 г.).

⁵¹ Под рационализацией понимаем «любое расширение эмпирического знания, способность к прогнозированию, инструментальное и организационное управление эмпирическими процессами» [143, с. 45].

⁵² Концепцию трактуем здесь не с точки зрения ее содержания, а в прагматической перспективе как некоторое единство установок и предписаний к действию.

⁵³ Термины Д. Ю. Короля.

⁵⁴ Мериторизм – педагогическая идеология, «связывающая социальный статус индивида с документированными фактами его академической успешности» [192, с. 106].

⁵⁵ Отчасти это связано с особенностями письменного высказывания, ориентированного на неограниченную аудиторию (ред.).

⁵⁶ Термин «ситуативация» заимствован в теории языка, где применялся для различения двух типов коммуникативных условий, в которых всякий раз

иначе функционируют высказывания. Первый тип этих условий именуется «текстоидным», он связан с деконтекстуализированным высказыванием. Второй – «текстуальный», содержательность его обусловлена «интенцией говорящего в конкретной коммуникативной ситуации и раскрывается в свете комплектации интонационным контуром, образом говорящего и его аудитории, определенным коммуникативным контекстом (невербальным, тематическим, жанровым, интеракциональным) и интересубъективным смыслом» [28, с. 6]. Так сказать, ситуативация означает превращение высказывания в текст путем «устранения дефицита адресантности и адресатности и восполнения коммуникативно значимых контуров ситуации общения» [166, с. 50].

⁵⁷ Интерпретация позиции В. Б. Шкловского осуществлена с привлечением материалов его статьи «Искусство как прием» [149].

⁵⁸ В. Б. Шкловский употребляет не совсем удачный термин «прозаическое», поскольку «прозаический» жанр не противоречит художественности.

⁵⁹ Связывание собеседников в повседневном разговоре происходит в том числе «посредством дополняющих и смежных пар высказываний, состоящих из конвенционально нераздельных частей. Примерами таких пар являются: вопрос – ответ, просьба – исполнение или отказ, приветствие – приветствие, приглашение – согласие или отказ, прощание – прощание, распоряжение – выполнение или отказ, обвинение – отрицание, комплимент – возражение и т. п. [205, с. 47–48].

⁶⁰ На примере вычисления времени американский психолог Р. Арнхейм убедительно показывает различие двух мыслительных стратегий – «визуальной» и «интеллектуальной», когда исчисление осуществляется с опорой на видимый (представляемый) циферблат и путем абстрагирования числовых темпоральных выражений [8, с. 73].

⁶¹ Эта давняя педагогическая установка, согласно которой обосновывается и утверждается тезис «целью обучения и воспитания является самореализация личности. Она предполагает также наличие [у человека] predispositions, имеющей природный генез. Эти идеи – сформулированы такими мыслителями, как Ж.-Ж. Руссо, Э. Кей и А. Нилл» [224, с. 202].

⁶² В размышлениях Е. Гротовского мы также обнаруживаем особое внимание к власти языка – «ничего не говорить кажется ужасным», что сближает его интуицию с наблюдением Р. Барта: «...Язык как перформация всякой языковой деятельности не реакционен и не прогрессивен; это обыкновенный фашист, ибо сущность фашизма не в том, чтобы запрещать, а в том, чтобы поуждаться говорить нечто» [16, с. 549]. Нетрудно заметить, что «принуждение к говорению» является универсальным дидактическим контекстом учебной ситуации и, следовательно, создает особый регулятивно-символический фон для появления в этой ситуации объектов-медиаторов.

⁶³ «Настоящее являет себя в момент, когда программа перестает действовать и возникает момент замешательства, выбора наилучшей новой “микрoидентичности”. Этот момент разлома Варела определяет как момент “рождения конкретности”, столкновения с актуальной реальностью» [158].

⁶⁴ «Варела пишет об этом загадочном моменте, что он отмечен быстрыми процессами резонанса, когда активизируется множество не связанных между собой коммуникационных сетей. Из этого резонанса постепенно и выступает связанная сеть, агрегат элементов, который несет в себе “микроидентичность”. Но этот момент резонанса, момент утраты программы, т.е. именно момент настоящего как сингулярности, недоступен нашему сознанию: “...эта колыбель автономного действия навсегда потеряна для нашего опыта, так как, по определению, мы можем существовать только в микроидентичности, когда последняя уже налицо, но не тогда, когда она вызревает. Иными словами, в разрыве, до того как возникает новый микромир, имеется множество возможностей, откуда в силу давления ситуации и исторических повторений одна из них не выбирается» [158].

⁶⁵ Саспенс (от лат. *suspendere* – подвешивать) означает неопределенность, беспокойство, тревогу ожидания, приостановку.

⁶⁶ На это обстоятельство точно указывает Б. Латур: «Здесь мы в очередной раз сталкиваемся с изменением масштаба, вызванным лабораторией: вне лаборатории, т.е. в “реальном” мире, палочка сибирской язвы смешивается внутри тела животного с миллионами других организмов, находясь с ними в постоянной конкуренции. Это обстоятельство делает ее вдвойне невидимой. Однако в лаборатории Пастера с палочкой сибирской язвы происходит нечто, никогда до этого не происходившее (я настаиваю на этих двух пунктах: нечто происходит с палочкой, что никогда до этого не происходило). Благодаря пастеровскому методу выращивания она освобождается от всех конкурентов и начинает активно разрастаться до такой степени, что в получившихся огромных колониях бактерий наблюдательный глаз ученого способен (благодаря методу Коха) без труда усмотреть закономерность. Здесь от ученого уже не требуется особых навыков. Для достижения подобного результата необходимо всего лишь извлечь микроорганизм и найти подходящую среду. Благодаря этим навыкам модифицируется асимметрия в масштабе между несколькими явлениями: микроорганизмом, способным убивать крупный скот, и маленькой лабораторией, способной узнать о чистых культурах сибирской язвы больше, чем кто-либо другой. Теперь невидимый микроорганизм становится видимым, а никого ранее не интересовавший ученый из лаборатории может рассуждать о палочке сибирской язвы с большей компетентностью, чем все ветеринары до него» [87, с. 6].

⁶⁷ На одно из его проявлений в свое время указывал Г. Бейтсон: «Мы все слишком часто автоматически реагируем на газетные заголовки, писал он, как если бы эти стимулы были прямыми объектными маркерами событий нашего окружения, а не сигналами, измышляемыми и передаваемыми существами, столь же сложно мотивированными, как и мы сами» [22, с. 206].

⁶⁸ Иронически это может быть обозначено словами из коммуникативного реквизита театра: «Что говорить, когда не о чем говорить».

⁶⁹ Говорящий на самом деле «расставляет все точки над i, утверждает истину в последней инстанции... он более чем уверен в своих словах и в том, что реальность можно описать истинными высказываниями, отбросив ложные...

Речевая стратегия “как бы” – это стратегия неуверенности в неопределенности...» [119, с. 123].

⁷⁰ Человек, представляющий себя другим, будет стремиться: внушать другим высокое мнение о себе; достигать гармоничных отношений с другими; контролировать поведение других, особенно их реакции на его действия [53, с. 35].

⁷¹ Конверсационные аналитики отмечают, что обычно «собеседники стремятся поддерживать партнеров и активно работают над тем, чтобы не допустить отличающихся соображений. Когда взгляды партнеров совпадают, высказывания, подтверждающие мнение партнера, выражаются так же, как и всякие, пользующиеся преимуществом, действия: быстро, однозначно, часто усиливая позицию собеседника. Когда один из собеседников подтверждает верность мнения партнера, он уже не допускает никаких действий, в которых бы выражалась неуверенность, сомнение или частичное несогласие с ним. Обычно в ситуации согласия собеседников не появляется никаких дополнительных объяснений или оправданий собственного мнения. Зато всякие другие реакции партнера, такие как молчание, колебания или неоднозначные высказывания, свидетельствуют, по-видимому, о том, что их автор не согласен с мнением собеседника, и это проясняется обычно в ходе разговора» [205, с. 79–80].

⁷² Модель коммуникации, предложенная в исследованиях Ю. М. Лотмана, ортогональна принципам построения «идеальной коммуникации». В ней используется допущение того, что участники взаимодействия не располагают тождественной или близкой системой кодов, а также средствами перехода с одного языка на другой. В этом случае, замечает ученый, наблюдается: «Тенденция к растущей автономии элементов и превращению их в самодовлеющие единицы и к столь же растущей их интеграции и превращению в части некоторого целого и взаимоисключают, и подразумевают друг друга, образуя структурный парадокс» [89, с. 607].

⁷³ Такого рода переход будет одновременно обозначать то, «что дискурсивное “Я” [будет] тождественно самому себе лишь на территории данного курса» [25, с. 87].

⁷⁴ «“Перформативный поворот” следует рассматривать вместе с так называемым поворотом к эффективности, связанным с особым интересом к проблемам деятельности, причем не только людей, но также неодушевленных существ (например, вещей), обращением к материальной предметности и к тому, что постгуманизмом именуется “поворотом к тому, что не человеком не является”. Объектом интереса становится перформативность в качестве специфического объекта эффективности, где перформанс – специфический способ ее выражения и интерпретации» [171, с. 52].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Абдессемед Т.* К возрождению кейс-метода в системе повышения квалификации в менеджменте // *Метод case-study : сб. науч. ст. / под общ. ред. М. А. Гусаковского.* – Минск : БГУ, 2011. – С. 14–38.

2. *Автономова Н. С.* Деррида и грамматология // *Ж. Деррида. О грамматологии.* – М. : Ad Marginem, 2000. – С. 8–32.

3. *Автономова Н. С.* О некоторых философско-методологических проблемах психологической концепции Жака Лакана // *Бессознательное: природа, функции, методы исследования : в 4 т.* – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т. 1. – С. 418–425.

4. *Аджимаз О.* Культурные модели визуальной репрезентации власти в дискурсе фотожурналистики // *Современный дискурс-анализ.* – 2011. – Вып. 4. – С. 32–50.

5. *Александр Дж.* Смыслы социальной жизни: культурсоциология / пер. с англ. Г. К. Ольховикова ; под ред. Д. Ю. Куракина. – М. : Праксис, 2013.

6. *Анкерсмит Ф. Р.* Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. – М. : Идея-Пресс, 2003.

7. *Аристов, С. А.* Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс [Электронный ресурс]. – URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/Aristov.htm> (дата обращения: 19.07.2016).

8. *Арнхейм Р.* Визуальное мышление // *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Пастухова.* – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 97–107.

9. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие / пер. с англ. В. Н. Самохина ; общ. ред. и вступ. ст. В. П. Шестакова. – М. : Прогресс, 1974.

10. *Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства : пер. с англ. – М. : Прометей, 1994.

11. *Аронсон О.* Семиотическое сновидение // *К. Метц. Воображаемое начинающее. Психоанализ и кино / пер. с фр. Д. Калугина, Н. Мовниной ; науч. ред. А. Черноглазов.* – СПб. : Изд-во Европ. ун-та, 2010. – С. 9–20.

12. *Бадью А.* Апостол Павел. Обоснование универсализма [Электронный ресурс]. – URL: http://dironweb.com/klinamen/Alain_Badiou_Saint_Paul.pdf (дата обращения: 19.07.2016).

13. *Баль М.* Визуальный эссенциализм и объект визуальных исследований // *Логос.* – 2012. – № 1. – С. 212–249.

14. *Баранова И. А.* К вопросу о восприятии музыки в современном обществе // *Медиафилософия VI. Необратимость трансформации.* – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2010. – С. 93–95.

15. *Барт Р.* Camera lucida. Комментарий к фотографии : пер. с фр. – М. : AdMarginem, 1997.

16. *Барт, Р.* Лекция // Р. Барт. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / пер. с фр. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс, 1989. – С. 545–574.
17. *Барт Р.* Лойола // Р. Барт. Сад. Фурье. Лойола / пер. с фр. Б. М. Скуратова. – М. : Праксис, 2007. – С. 53–102.
18. *Барт Р.* От произведения к тексту // Р. Барт. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / пер. с фр. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс, 1994. – С. 413–423.
19. *Барт Р.* Риторика образа // Р. Барт. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / пер. с фр. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс, 1994. – С. 297–318.
20. *Барт Р.* Удовольствие от текста // Р. Барт. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М. : Прогресс, 1994. – С. 462–519.
21. *Батай Ж.* Запрет и трансгрессия / пер. с фр. Е. Герасимовой [Электронный ресурс]. – URL: <http://vispir.narod.ru/bataj2.htm> (дата обращения: 15.10.2016).
22. *Бейтсон Г.* Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии : пер. с англ. – М. : Смысл, 2000.
23. *Бекус-Гончарова Н. Э.* Коммуникация и культурогенез современности: метафоры субъективности // М. А. Гусаковский. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – С. 94–97.
24. *Бекус-Гончарова Н. Э.* Полидискурсивность и образовательное событие // М. А. Гусаковский. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – С. 88–89.
25. *Бекус-Гончарова Н. Э.* Субъект и образовательный дискурс // М. А. Гусаковский. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – С. 86–87.
26. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Руткевич. – М. : Academia-Центр ; МЕДИУМ, 1995.
27. *Бернштейн Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / пер. с англ. И. В. Борисовой. – М. : Просвещение, 2008.
28. *Богатырева О. П.* Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста: на материале английского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – Тверь, 2006.
29. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть. – М. : Добросвет, 2000.
30. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция / пер. с фр. О. А. Печенкина. – Тула : Тул. полиграфист, 2013.
31. *Бурдье П.* Клиническая социология поля науки / пер. с фр. Ю. В. Марковой // Социоанализ Пьера Бурдье. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – М. : Ин-т эксперимент. социологии ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 49–95.
32. *Бурдье П.* Поле политики, поле социальных наук, поле журналистики // Социоанализ Пьера Бурдье. Альманах Российско-французского центра

социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – М. : Ин-т эксперимент. социологии ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 108–138.

33. *Бурдые П.* Социология социального пространства. – М. : И-т эксперимент. социологии ; СПб. : Алетейя, 2007.

34. *Валгина Н. С.* Теория текста : учеб. пособие. – М. : Логос, 2003. – 173 с.

35. *Варганова Г. В.* Кейс-стадис как метод научного исследования // Библиосфера. – 2006. – № 2. – С. 36–42.

36. *Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М. : Смысл, 1998.

37. *Верч Дж.* Голоза разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. – М. : Тривола, 1996.

38. *Вирт Л.* Избранные работы по социологии : сборник / пер. с англ. В. Г. Николаева ; отв. ред. Л. В. Гирко. – М. : ИНИОН, 2005.

39. *Волков Е. Н.* Консультирование и психотерапия как социальная инженерия // Семейная психология и семейная терапия. – 2011. – № 3. – С. 101–111.

40. *Вульф К.* Homo pictor или возникновение человека из воображения // Вестн. Самар. гуманитар. акад. Сер.: Философия. Филология. – 2008. – № 1. – С. 121–136.

41. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991.

42. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – М. : Искусство, 1986.

43. *Галынский В. М.* Online-педагогика // Направления и механизмы совершенствования преподавания в современном вузе : материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 2014 г. / Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования ; под ред. Е. Ф. Карпиевич, Д. И. Губаревича. – Минск : БГУ, 2014. – С. 59–63.

44. *Гарфинкель Г.* Исследования по этнометодологии / пер. с англ.: З. Замчук, Н. Макарова, Е. Трифонова. – СПб. : Питер, 2007.

45. *Гарфинкель Г.* Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / пер. с англ. В. Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. – Сер. 11, Социология. – 1999. – № 4. – С. 146–184.

46. *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики : в 3 т. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1.

47. *Геллер Л.* Экфрасис, или Обнажение приема. Несколько вопросов и тезис // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте : сб. ст. / сост. и науч. ред. Д. В. Токарева. – М. : Новое лит. обозрение, 2013. – С. 44–60.

48. *Гершензон М. О.* Тройственный образ совершенства // М. О. Гершензон. Избранное : в 4 т. М. : Унив. кн. ; Иерусалим ; Gesharim, 2000. – Т. 4.

49. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию : пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. – М. : Прогресс, 1988.

50. *Голунов С. В.* Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом [Электронный ресурс]. – URL: ecsocman.hse.ru/data/2011/05/30/1266794573/11.pdf (дата обращения: 30.05.2011).

51. *Горных А.* Повествовательная и визуальная форма: критическая историзация по Фредерико Джеймисону [Электронный ресурс]. – URL: <http://dironweb.com/klinamen/fila13.html> (дата обращения: 19.07.2016).

52. *Готтсданкер Р.* Основы психологического эксперимента : пер. с англ. : учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982.

53. *Гофман, И.* Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. А. Д. Ковалева. – М. : Канон-Пресс ; Кучково поле, 2000.

54. *Греков М. А.* Феномен порнографии в современной медиасреде // Медиафилософия VI. Необратимость трансформации. – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2010. – С. 54–57.

55. *Гротовский Е.* Действие буквально // Человек. – 1990. – № 1. – С. 96–107.

56. *Гудмен Н.* Способы создания миров / пер. М. В. Лебедева. – М. : Идея-пресс : Праксис, 2001. – 376 с.

57. *Гумбрехт Х. У.* Производство присутствия: чего не может передать знание / пер. с англ. С. Зенкина. – М. : Новое лит. обозрение, 2006.

58. *Гурко Е.* Деконструкция: тексты и интерпретация// Ж. Деррида. Оставь это имя (Постскрипtum), Как избежать разговора: денегации. – Минск : Экономпресс, 2001.

59. *Гусаковский М. А.* Концепция национальной школы Беларуси // Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі : матэрыялы навук.-практ. канф., Минск, 11–13 мая 1994 г. / пад рэд. М. А. Гусакоўскага, А. І. Жука. – Мінск : ІПК адукацыі, 1994. – С. 104–155.

60. *Гуссерль Э.* Амстердамские доклады. Феноменологическая психология // Логос. – 1992. – № 3. – С.62–80.

61. *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. – М. : Дом интеллектуал. кн., 1999. – Т. 1.

62. *Декарт Р.* Избранные произведения. – М. : Гос. изд-во полит. лит., 1950.

63. *Делез Ж.* Актуальное и виртуальное [Электронный ресурс]. – URL: http://www.situation.ru/app/j_art_1124.htm (дата обращения: 30.05.2006).

64. *Деррида Ж.* Заметки о слепцах [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.youtube.com/watch?v=fMEKНr3bzGg> (дата обращения: 21.05.2014).

65. *Деянов Д.* Практические логики и коммуникативные стратегии // Критика и семиотика. – 2001. – Вып. 3/4. – С. 106–115.

66. *Джеймисон Ф.* Прогресс versus утопия, или Можем ли мы вообразить будущее? // Фантастическое кино: эпизод первый : сб. ст. / сост. и науч. ред. Н. Самутина. – М. : Новое лит. обозрение, 2006. – С. 32–50.

67. *Джерджен К. Дж.* Социальный конструкционизм: знание и практика : сб. ст. / пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2003.

68. *Джи Дж.* Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в. // Вопр. образования. – 2013. – № 1. – С. 73–106.

69. *Джорджи А.* наброски психологического феноменологического метода [Электронный ресурс]. – URL: <http://edinorog.h1.ru/psimaster/fenomen.htm> (дата обращения: 22.03.2002).

70. *Джохадзе И. Д.* Неопрагматизм Ричарда Рорти и аналитическая философия // Логос. – 1999. – № 6 (16). – С. 94–118.

71. *Добреньков В. И.* Методы социологического исследования : учебник. – М. : ИНФРА-М, 2004.

72. *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: фрагменты из работ разных лет. – М. : Просвещение, 2006.

73. Институциональная прагматика студенческого действия в университете: академическое сопротивление : сб. науч. ст. / под ред. А. А. Полонникова, А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2008.

74. *Калинин И.* О фотографии и ориентализме [Электронный ресурс]. – URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2009/4/fo26.html> (дата обращения: 16.04.2014).

75. *Кассирер Э.* Философия символических форм : в 3 т. – М. ; СПб. : Унив. кн., 2001. – Т. 1: Язык.

76. *Квале С.* Исследовательское интервью. – М. : Смысл, 2003.

77. *Коменский Я. А.* Великая дидактика : в 3 т. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – Т. 1.

78. *Константиновский Д. Л.* Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. – М. : ЦСП и М, 2013.

79. *Корбут А. М.* Институционализация учебных ситуаций в образовательной практике // Анализ образовательных ситуаций : сб. науч. ст. / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2008. – С. 37–91.

80. *Корчалова Н. Д.* Идентичность как предмет междисциплинарного исследования // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 18–19 апр. 2013 г. / под ред. В. И. Казаренкова. – М. : РУДН, 2013. – С. 555–558.

81. *Корчалова Н. Д.* Образование как экспериментирование в контексте визуальной культуры // Направления и механизмы совершенствования преподавания в высшей школе : материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 22–23 окт. 2014 г. / под ред. Е. Ф. Карпиевич (отв. ред.). – Минск : БГУ, 2014. – С. 64–69.

82. *Коул М.* Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 7. – С. 3–16.

83. *Коул М.* Культура и мышление. Психологический очерк / пер. с англ. П. Тульвисте ; под ред. А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1977.

84. *Круткин В. Л.* Кит Мокси: О визуальных исследованиях и иконическом повороте // Вестн. Удмурт. ун-та. Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 30–36.

85. *Кузмич В. В.* Наступило время визуализации информации // Выш. шк. – 2016. – № 1. – С. 40.

86. *Ланн Ж.-К.* О разных аспектах экфрасиса у Велимира Хлебникова // Экфрасис в русской литературе : тр. Лозан. симпозиума / под ред. Л. Геллера. – М. : МИК, 2002. – С. 71–86.
87. *Латур Б.* Дайте мне лабораторию, и я переверну мир // Логос. – 2002. – № 5–6(35). – С. 1–31.
88. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Акадейя ; СПб. : Ин-т социол. исслед., 1998.
89. *Лотман, Ю. М.* Семиосфера. – СПб. : Искусство, 2000.
90. *Лурия А. Р.* Психология как историческая наука (к вопросу об исторической природе психологических процессов) // История и психология / под ред. Б. Ф. Поршнева, Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1971. – С. 36–62.
91. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. – М. : МГУ, 1979.
92. *Макаров М. Л.* Основы теории дискурса. – М. : Гнозис, 2003.
93. *Маклюэн Г. М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Н. Николаева. – М. : Жуковский : Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 2003.
94. *Мак-Люэн М.* Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. – Киев : Ника-Центр, 2003.
95. *Мерло-Понти М.* Око и дух / пер. с фр., предисл. и коммент. А. В. Густыря. – М. : Искусство, 1992.
96. *Нанси Ж.-Л.* Складка мысли Делеза // *Vita cogitans*. – 2007. – № 5. – С. 149–156.
97. *Окольская Л. А.* Трудовые ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад // *Вопр. образования*. – 2007. – № 2. – С. 68–85.
98. *Остин Дж.* Избранное. – М. : Идея-Пресс : Дом интеллектуал. кн., 1999.
99. *Петровская Е. В.* Теория образа. – М. : РГГУ, 2010.
100. *Петровский А. В.* Апперцепция – это... [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.insai.ru/slovar/appertseptsiya> (дата обращения: 10.05.2015).
101. *Пиаже Ж.* Психогенез знаний и его эпистемологическое значение / пер. с фр. Н. В. Уфимцевой // *Семиотика* / сост., вст. ст. и общ. ред. Ю. С. Степанова. – М. : Радуга, 1983. – С. 90–101.
102. *Пирогов С. В.* Горизонты исследований визуального // *Вестн. ТГУ. Философия. Социология. Политология*. – 2013. – № 4 (24). – С. 124–131.
103. *Пирогов С. В.* Контуры визуальных исследований города // *Вестн. ТГУ*. – 2013. – № 376. – С. 59–63.
104. *Плешаков В. А.* Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен [Электронный ресурс]. – URL: www.sirdionis.ucoz.ru/load/prezentacija_po_teme_kibersocializacija/1-1-0-1 (дата обращения: 17.12.2009).
105. *Подорога В. А.* Событие и массмедиа : докл. на междунар. конф. «Современные медиа: теория, история, практика», Москва, РГГУ, 17–19 мая 2006 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://podoroga.com/sobimass.html>. – (дата обращения: 12.05.2016).

106. *Подорога В. А.* Театр без маски. (Попытка философского комментария) // Человек. – 1990. – № 1. – С. 109–114.
107. *Полонников А. А.* Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование. – Минск : БГУ, 2013.
108. *Полонников А. А.* Case study как метод порождения инновационных изменений в образовании // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 47–57.
109. *Полонников А. А.* Коммуникативная регуляция: микроанализ одной дискуссии // Коммуникативный ландшафт образования / В. А. Герасимова [и др.]; под ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2007. – С. 15–101.
110. *Полонников А. А.* Чтение как граничный опыт образования (Вместо предисловия) // З. Мелосик. Культура, идентичность и образование: мерцание значений. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2015. – С. 3–17.
111. *Поттер Дж.* Дискурс и социальная психология [Электронный ресурс]. – URL: http://lib.uni-dubna.ru/search/files/ps_potter/~ps_potter.htm (дата обращения: 16.04.2016).
112. *Прозументова Г. Н.* Введение // Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Том. гос. ун-т, 2008. – С. 3–10.
113. *Прозументова Г. Н.* Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления // Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : ТГУ, 2007. – С. 5–17.
114. *Пронина Е. Е.* Психология журналистского творчества : учеб. пособие. – М. : МГУ, 2006.
115. *Рикер П.* Память, история, забвение / пер. с фр. И. И. Блауберг [и др.]. – М. : Изд-во гуманитар. лит, 2004.
116. *Рикер, П.* Повествовательная идентичность [Электронный ресурс]. – URL: http://modernlib.ru/books/riker_p/povestvovatel'naya_identichnost/ (дата обращения: 19.07.2016).
117. *Розет И. М.* Психология фантазии. Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. – Минск : Университетское, 1991.
118. *Рорти Р.* Случайность, ирония и солидарность / пер. с англ. И. В. Хестановой, Р. З. Хестанова. – М. : Рус. феноменол. о-во, 1996.
119. *Руднев В. П.* Словарь культуры XX века. – М. : Аграф, 1997.
120. *Савчук В. В.* Феномен поворота в культуре XX века // Междунар. журн. исследований культуры. – 2013. – № 1(10). – С. 93–108.
121. *Сакс Х.* Социологическое описание // Социол. обозрение. – Т. 5. – № 1. – 2006. – С. 43–53.
122. *Сербина (Шадрина) Г. Н.* Визуально-антропологический анализ фотографии // ПРАЕНМА. – 2016. – № 1 (7). – С. 122–131.
123. *Сивков Д. Ю.* Необратимость медиа? Нет, спасибо! Потребление как сопротивление на eВау // Медиафилософия VI. Необратимость трансформации. – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2010. – С. 8–12.

124. *Симбирцева Н. А.* Специфика про-чтения визуального текста // Истор., филос., полит. и юрид. науки, культурология и искусствоведение. Вопр. теории и практики. – 2013. – № 10(36). – Ч. I. – С. 163–165.

125. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. – М. : Школа-Пресс, 1995.

126. *Слободчиков В. И.* Со-бытийная образовательная общность // Со-бытийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. – 2010. – Вып. 1 (43). – С. 5–14.

127. *Соловьев А. В.* Культуротворческий потенциал информационных технологий // Медиафилософия VI. Необратимость трансформации. – СПб. : С.-Петерб. филос. о-во, 2010. – С. 83–85.

128. *Соссюр Ф. де.* Заметки по общей лингвистике / пер. с фр. П. Б. Нарумова ; общ. ред., вступ. ст. и коммент. Н. А. Слюсаревой. – М. : Прогресс, 2000.

129. *Стаппен Ван И.* Кейс-метод // Метод case-study : сб. ст. / под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2011. – С. 9–14.

130. *Токарев Д. В.* Дескриптивный и нарративный аспекты экфрасиса («Мертвый Христос» Гольбейна-Достоевского и «Сикстинская мадонна» Рафаэля-Жуковского) // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте / сост. и науч. ред. Д. В. Токарев. – М. : Новое лит. обозрение, 2013. – С. 61–109.

131. *Томас У. А.* Неприспособленная девушка // Личность. Культура. Общество. – 2009. – Т. XI. – Вып. 3 (№ 50). – С. 61–78.

132. *Трушина Л. Е.* Риторика визуальной коммуникации в образовательном процессе // Философия образования. Серия «Symposium». Вып. 23 : мат-лы конф., Санкт-Петербург. – СПб. : С.-Петерб. филос. о-во, 2002. – С. 375–378.

133. *Усманова А.* «Визуальный поворот» и гендерная история [Электронный ресурс]. – URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/usmanova_visualniy (дата обращения: 15.05.2012).

134. *Усманова А. Р.* Насилие как культурная метафора. Вместо введения // Визуальное (как) насилие : сб. науч. тр. / отв. ред. А. Р. Усманова. – Вильнюс : ЕГУ, 2007. – С. 5–36.

135. *Усманова А. Р.* Повторение и различие, или «Еще раз про любовь» в советском и постсоветском кинематографе [Электронный ресурс] // Новое лит. обозрение. – 2004. – № 69. – URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/69/us12.html> (дата обращения: 27.08.2014).

136. *Усманова А. Р.* Умберто Эко: парадоксы интерпретации. – Минск : Профили, 2000.

137. *Успенский Б. А.* Ego loquens. Язык и коммуникационное пространство. – М. : РГГУ, 2007.

138. *Филиппов А.* Развивая теорию событий. Статья первая. Дидактический эксперимент // Социол. обозрение. – 2011, Т. 10. – № 1–2. – С. 6–18.

139. *Флоренский П. А.* Обратная перспектива // П. А. Флоренский, свя-щенник : соч. в 4 т. – М. : Мысль, 1999. – Т. 3 (1). – С. 46–98.

140. *Фридман Дж.* Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как терапия / пер. с англ. В. В. Самойлова. – М. : Класс, 2001.
141. *Фуко М.* Археология знания : пер. с фр. / общ. ред. Б. Левченко. – Киев : Ника-Центр, 1996.
142. *Фуко М.* Это не трубка. – М. : Худож. журн., 1999.
143. *Хабермас Ю.* Теория рационализации Макса Вебера // Социол. обозрение. – 2009, Т. 8. – № 3. – С. 37–60.
144. *Хайдеггер М.* Разговор на проселочной дороге : сборник / пер. с нем., под ред. А. Л. Доброхотова. – М. : Выш. шк., 1991.
145. *Харре Р.* Проблема совместного действия / пер. О. П. Зубец // Человек. Наука. Цивилизация. К семидесятилетию академика В. С. Стёпина. – М. : Канон+, 2004. – С. 383–400.
146. *Ходель Р.* Экфрасис и «демодализация» высказывания // Экфрасис в русской литературе: тр. Лозан. симпозиума / под ред. Л. Геллера. – М. : МИК, 2002. – С. 23–30.
147. *Чельшьева И. В.* Медиареальность: среда обитания или протез сознания // Медиафилософия VI. Необратимость трансформации. – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2010. – С. 3–6.
148. *Шартье Р.* Письменная культура и общество / пер. с фр. и послесл. И. К. Стаф. – М. : Новое изд-во, 2006.
149. *Шкловский В. Б.* Искусство как прием [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.orojaz.ru/manifests/kakpriem.html> (дата обращения: 01.08.2015).
150. *Штейнберг И.* Качественные методы. Полевые социологические исследования. – М. : Алетейя, 2009.
151. *Штомпка П.* Визуальная социология. Фотография как метод исследования : учебник / пер. с пол. Н. В. Морозовой ; авт. вступ. ст. Н. Е. Покровский. – М. : Логос, 2007.
152. *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом / пер. с нем. и англ. В. Г. Николаева, С. В. Ромашко, Н. М. Смирновой. – М. : Рос. полит. энцикл., 2004.
153. *Щедрина Т. Г.* За рационалистический историзм [Электронный ресурс]. – URL: www.textfighter.org/teology/Philos/mik_filn/imenno_po_etoi_prichine_issledovatelskii_interes_burde_napравlen_na_problemu_ratsionalizatsii.php (дата обращения: 19.07.2016).
154. *Щедровицкий П. Г.* Проблемы непрерывного образования и педагогическая антропология. Курс лекций в Харьковском государственном университете. – Харьков : ХГУ, 1989.
155. *Щитцова Т. В.* Феномен воспитания и наука о воспитании в творчестве Финка. Предисловие к публикации // Топос. – 2000. – № 2. – С. 38–40.
156. *Эко У.* Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике. – СПб. : Акад. проект, 2004.
157. *Элкинс Дж.* Девять типов междисциплинарности для визуальных исследований. Ответ на статью Мике Баль «Визуальный эссенциализм и объект визуальной культуры» // Логос. – 2012. – № 1 (85). – С. 250–259.
158. *Ямольский М.* Настоящее как разрыв. Заметки об истории и памяти // Новое лит. обозрение. – 2007. – № 83. – С. 51–75.

159. *Alexander J. C.* Iconic Experience in Art and Life: Surface/Depth Beginning with Giacometti's Standing Woman // Theory Culture Society. – 2008. – № 25. – P. 1–19.

160. Arguments Against Using ICT in Education [Electronic resource]. – URL: www.otec.uoregon.edu/arguments_against.htm (date of access: 19.07.2016).

161. *Averill J. R.* A constructivist view of emotion // A. G. Halberstadt. Social psychology readings: A century of research. – N. Y. : McGraw-Hill, 1990. – P. 143–156.

162. *Ball S. J.* Bourdieu's Method. An Exposition and Application [Electronic resource]. – URL: www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt (date of access: 19.07.2016).

163. *Bassegy M.* Case study research in educational settings. – Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 1999.

164. *Bauman Z.* Ponowoczesne wzory osobowe // Studia Socjologiczne. – 1993. – № 2. – S. 7–31.

165. *Bloome D.* Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events – A Microethnographic Perspective. – London : Erlbaum Associates Publishers ; Mahwah, New Jersey, 2005.

166. *Bogatyrev A. A.* On Different Teaching Styles English Class-room in Linguo-Didactic Text Production and Text Processing in TEFL Practices // Стил (Международ. научн. журн.). – Бањалука – Београд, 2008. – С. 47–60.

167. *Bourdieu P.* Autonomie et droit d'entrée // Science de la science et réflexivité. – Paris : Raison d'agir, 2001. – P. 91–109.

168. *Bromley D. B.* The Case-study method in Psychology and Related Disciplines. – Chichester : JohnWiley&Sons, 1986.

169. *Clarke A.* Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn. – London ; New Delhi : SAGE Publications ; Thousand Oaks, 2005.

170. *Clarke R.* The digital persona and its application to data surveillance [Electronic resource]. – URL: www.anu.edu.au/people/Roger.Clarke/DV/DigPersona.html (date of access: 19.07.2015).

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

172. *Drabek M.* Dominacja wzroku. Kryzys pisma powrocie wizualnym // Kultura – Historia – Globalizacja. – 2010. – № 8. – S. 37–46.

173. *Edwards D. J. A.* Types of case study work: A conceptual framework for case-based research // J. of Humanistic Psychology. – 1998. – № 38. – P. 36–70.

174. *Ghiglione R.* Cognition, representation, communication: traite de psychologie cognitive. – Paris : Dunod, 1990.

175. *Girard R.* Eating Disorders and Mimetic Desire [Electronic resource]. – URL: www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf (date of access: 20.05.2010).

176. *Goffman E.* Forms of talk. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1981.

177. *Grenfell M.* Artistic Practice in the Twenty-first Century // Occasional Paper. – 2012. – № 3.

178. Guide méthodologique de l'université numérique. Travaux conduits par la Caisse des Dépôts en partenariat avec la Conférence des présidents d'université. – Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2009.

179. *Hamilton L.* Case studies in educational research // British Educational Research Association online resource [Electronic resource]. – URL: http://www.bera.ac.uk/files/2011/06/case_studies_in_educational_research.pdf (date of access: 20.07.2011).

180. *Hammersley M.* Unreflective Practice? Case Study and the Problem of Theoretical Inference [Electronic resource]. – URL: <http://www.lancs.ac.uk/fss/events/hecu5/docs/Hammersley.pdf> (date of access: 20.07.2010).

181. *Illeris H.* Visual Phenomena and Visual Events: some reflections around the curriculum of visual culture pedagogy // Synnyt/Origins. Finnish Studies in Art. – 2011. – P. 44–63.

182. Immersive education où comment innover en pédagogie [Electronic resource]. – URL: www.immersiveeducation.org (date of access: 19.07.2016).

183. *Jabłońska B.* Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2006. – T. II. – № 1. – S. 53–67.

184. *Kacperczyk A.* Badacz i jego poszukiwania w świetle „Analizy Sytuacyjnej” Adele E. Clarke // Przegląd Socjologii Jakościowej. – T. III. – 2007. – № 2. – S. 5–32.

185. *Kampka A.* Retoryka wizualna. Perspektywy i pytania // Forum Artis Rhetoricae. – 2011. – № 1. – S. 7–23.

186. *Konecki T.* Visual Grounded Theory: A Methodological Outline and Examples from Empirical Work // Revijaza sociologiju. – 2011. – № 2. – S. 131–160.

187. *Kozielska M.* Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym // Edukacja Jutra. Tatrzańskie seminarium naukowe. Wrocław : Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2004. – S. 95–100.

188. *Kwieciński Z.* Pedagogie postu. – Kraków : Impuls, 2012.

189. *Lacan J.* Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse // La psychanalyse. – 1956. – № 1 : Sur la parole et le langage. – P. 81–166.

190. *Lemke J. L.* Intertextuality and Educational Research // Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research / ed. by N. Shuart-Paris and D. Bloome. – Greenwich : Connecticut, 2004. – P. 3–14.

191. *Melosik Z.* Kultura, tożsamości edukacja: migotanie znaczeń. – Kraków : Impuls, 2009.

192. *Melosik Z.* Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności i władzy. – Kraków : Impuls, 2009.

193. *Mirzoeff N.* What is Visual Culture? // The Visual Culture Reader. – London ; New York : Routledge, 1998. – P. 3–13.

194. *Mitchell W. J. T.* What Do Pictures Want? : The Lives and Loves of Images. – Chicago : University of Chicago Press, 2005.

195. *Mitchell W. J. T.* Iconology: image, text, ideology. – Chicago and London : University of Chicago Press, 1986.
196. *Mitchell W. J. T.* Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation. – Chicago : University of Chicago Press, 1994.
197. *Mitchell W. J. T.* Showing seeing: a critique of visual culture // *J. of Visual Culture*. – 2002. – Vol. 1(2). – P. 165–181.
198. *Morbitzer J.* Autorytet nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym [Electronic resource]. – Mode of access: www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/Morbit_1.pdf (date of access: 23.02.2012).
199. *Morbitzer J.* Postmodernistyczne konteksty Internetu // *Komputer w Edukacji. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe / red. J. Morbitzer*. – Kraków : Wyd. Naukowe Akad. Pedagogicznej, 2005. – S. 175–183.
200. *Moxey K.* Visual Studies and the Iconic Turn // *J. of Visual Culture*. – 2008. – № 7. – P. 131–146.
201. *Moxey K.* What Does Visual Studies Do? Interview with Keith Moxey [Electronic resource]. – URL: <http://www.visual-studies.com/interviews/moxey.html> (date of access: 27.08.2014).
202. *Ogrodnik B.* Filozoficzne podstawy edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju // *Filozofia, psychologia i ekologia w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. – Mikołów : Śląski Ogród Botaniczny, 2010. – S. 9–49.
203. *Postman N.* W stronę XVIII stulecia [Electronic resource]. – URL: <http://bylecoq.w.interia.pl/text/edukacja.htm> (date of access: 19.07.2015).
204. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? // *On the Horizon*. NCB University Press. – 2001. – Vol. 6. – P. 15–24.
205. *Rancew-Sikora D.* Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych. Warszawa : TRIO, 2007.
206. *Rogoff I.* Studying Visual Culture // *The Visual Culture Reader*. – London and New York : Routledge, 1998. – P. 14–26.
207. *Rowley J.* Using Case Studies in Research // *Management Research News*. – 2002. – Vol. 25, № 1. – P. 16–27.
208. *Ruckriem, G.* Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory // *Культурно-историческая психология*. – 2010. – № 4. – С. 30–38.
209. *Sarna P.* Odkrywanie obrazu (w dobie audiowizualności) // *Postscriptum polonistyczne*. – 2014. – № 2 (14). – S. 405–409.
210. *Schäfer H.* Bourdieu's Categories for «Field» Construction // *An Open Access Publication related to the research project. Theory of religion* [Electronic resource]. – URL: www.uni-bielefeld.de/theologie/CIRRuS-downloads/Schaefer-ea_2009_CIRRuS_field-categories.pdf (date of access: 19.07.2015).
211. *Schnettler B.* W stronę socjologii wiedzy wizualnej // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. – 2008, T. IV. – № 3. – S. 116–142.
212. *Scholes R.* Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English. – London : Yale University Press ; New Haven, 1985.
213. *Schulz P.* Wykłady z pedagogiki ogólnej // *Logos edukacji*. – Toruń : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2009. – T. III.

214. *Sikes P.* Series editor's preface // *M. Bassey.* Case study research in educational settings. – Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 1999. – S. VIII–XII.

215. *Stake R. E.* Studium przypadku // *Ewaluacja w edukacji* ; red. L. Karpowicz. – Warszawa : Oficyna naukowa, 1997. – S. 120–143.

216. *Szkudlarek T.* Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. «Puste znaczące» a pedagogika kultury // *Forum oświatowe.* – Numer specjalny. – 2008. – S. 125–139.

217. *Szkudlarek T.* Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków : Impuls, 2009.

218. *Szkudlarek T.* Tożsamość // *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* / red. M. Cackowska [i in.]. – Gdańsk : Wydawnictwo UG, 2012. – S. 344–417.

219. *Szkudlarek T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. – Kraków : Impuls, 2009.

220. *Touraine A.* La recherche de soi // *Dialogue sur le Sujet.* – Paris : Fayard, 2000. – P. 135–149.

221. What is Case Study Research? [Electronic resource]. – URL: http://www.sagepub.com/upm-data/46240_Farquhar.pdf (date of access: 19.07.2015).

222. *Zeidler-Janiszewska A.* O tzw. zwrocie ikonicznym we współczesnej humanistyce. Kilka uwag wstępnych // *Dyskurs.* – 2006. – No 4. – S. 150–159.

223. *Zimmerman D. H.* Identity, context, and interaction // *Identities in talk* ; ed. by C. Antaki and S. Widdicombe. – London : Sage, 1998. – P. 87–106.

224. *Zubelewicz J.* Filozofie edukacji i antypedagogika // *Filozofia i edukacja* / red. P. Jaroszyński, ks. P. Tarasiewicz, I. Chłodna. – Lublin : Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, 2005. – S. 201–209.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. ОБЩАЯ КОМПОЗИЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Теоретико-методологический анализ проблемы визуализации образования позволяет выдвинуть гипотезу, что в основе образовательного акта, понятого как смена образовательных форм, лежит механизм медиаторного замещения (с текстуального посредничества на образное), который позволяет решить одновременно две задачи: *объективации* действующей образовательной формы (конститутивное устройство которой зачастую имеет латентный характер) и формовой *трансгрессии*¹. В контексте нашего исследования между формовой объективацией и формовой трансгрессией должны быть установлены корреспондирующие отношения: с одной стороны, действующая форма только и может быть обнаружена в ходе проведения границ с иной образовательной перспективой; с другой стороны, направление образовательных изменений определяется по отношению к обнаруживаемым (объективируемым) образовательным обстоятельствам. Кроме того, соотнесение преодолеваемого и преодолевающего образовательного действия должно быть установлено таким образом, чтобы придать этому процессу принципиально незавершаемый характер.

Чтобы элементы образовательной формы и ее конститутивы манифестировали себя, в образовательную ситуацию вводится визуальный стимул-посредник в статусе самостоятельно действующей инстанции. Его исходная функция – вызвать «возмущение» формы. Предполагается, что действующий порядок образования не приспособлен к обстоятельствам визуализации, и обратная интервенция не только позволит обнаружить места проблемного напряжения образования, но и нащупать «слабое звено» в его устройстве, что в перспективе будет выступать базовым условием инновационных образовательных изменений.

Согласно организационному плану на первом этапе экспериментальное обучение должно состоять из трех последовательных серий: рецепции визуального артефакта учебной группой; анализа дискурса коммуникации, связанной с рецепцией визуального артефакта (первопрочтение); обсуждения материалов анализа дискурса коммуникации (вторичное прочтение).

I серия

1. *Оборудование*: помещение с затемнением, ноутбук (компьютер), мультимедийный проектор, экран, на который будет проецироваться изображение, при необходимости акустические колонки, диктофон(ы).

2. *Условия и состав участников*: форма занятия – семинар-практикум. Профессиональная специализация, гендерные особенности, уровень обучения, национальный состав значения не имеют. Число участников должно ограничиваться количеством членов контактной группы. Экспериментальные занятия могут проходить в рамках различных учебных дисциплин, а также вне сетки занятий. Особое внимание следует уделить пространственной организации занятия: аудитории и рассадке студентов с тем, чтобы голоса всех участников были различимо записаны диктофоном. Оптимальным представляется в этом случае круглый стол.

3. *Структура учебного процесса*:

а) восприятие участниками учебного взаимодействия визуального артефакта;

б) выполнение группой учебного задания (ответ на вопрос: что вы видите?), которое без существенных модификаций должно возвращаться аудитории на протяжении всего занятия;

в) обсуждение материала демонстрации.

Методический комментарий.

В первой серии экспериментального обучения особое внимание должно быть уделено трем периодам: предзанятийному, собственно занятию и постзанятийному.

В ходе подготовки к проведению занятия необходимо удостовериться в его достаточном техническом оснащении. Наиболее приемлемым для проведения занятия является помещение, предусматривающее искусственное затемнение. Если в учебном заведении не предусмотрены помещения с затемнением, необходимо выбрать аудитории, размещенные с теневой стороны здания (в окна которых не попадают прямые солнечные лучи). Необходимо заранее проверить качество файлов, представляющих экспонируемый на занятии визуальный объект (отсутствие дефектов записи и воспроизведения), совместимость файловых форматов носителей памяти и используемой компьютерной техники. Если предполагается предъявлять видеоматериал для визуального и аудиального восприятия, также стоит убедиться, что громкость воспроизведения позволяет его услышать в любой точке пространства, в котором будут располагаться участники (при необходимости использовать устройства для усиления звука). Также нужно проверить исправность оборудования и наличие при необходимости удлинитель.

Предварительно стоит продумать, каким образом должны быть размещены студенты в помещении с тем, чтобы каждый из них мог без существенных затруднений воспринимать экспонируемый объект и одновременно с этим участвовать в дискуссии. При необходимости аудиозапись может производиться с помощью нескольких записывающих устройств (необходимо предусмотреть их наличие на занятии), которые размещаются в аудитории таким образом, чтобы зафиксировать голоса всех присутствующих. Следует учитывать, что традиционная педагогическая установка может сказаться на том, чтобы максимально явно записать голос педагога, но не студентов. В описываемом типе обучения приоритет отдается студенческим голосам, это означает, что при ограниченных технических возможностях аудиозаписи записывающие устройства необходимо располагать ближе к участникам, а не ведущему.

В ходе занятия экспериментатор наблюдает способы позиционирования участниками занятия визуального артефакта, характер и динамику коммуникативного процесса, фиксирует инициативные высказывания, факты коммуникативной солидарности, коммуникативные затруднения, попытки апелляций к авторитету преподавателя. Интерпретативная активность преподавателя исключается, замысел занятия участниками не объясняется. В зависимости от степени подготовленности группы преподаватель должен поддерживать коммуникативную инициативность участников, обеспечивая переход от педагогочентрированной коммуникации к децентрированной прагматикоориентированной коммуникации.

В зависимости от степени подготовленности преподавателя (освоенности визуальной риторики, приемами коммуникативного экспонирования визуального объекта аудитории, децентрированности педагогической позиции и десубъективации установок на образовательные обстоятельства) он может соотносить свои действия с двумя полюсами континуума исследование – образование: на начальных этапах вхождения в предлагаемое экспериментальное обучение больший удельный вес может принадлежать исследованию с ориентацией на самоэкспериментирование; в дальнейшем все больше должна возрастать роль решения собственно образовательных задач.

После занятия готовится его стенограмма², что представляет собой отдельную экспериментальную процедуру. При расшифровке аудиозаписи идентичность говорящих должна быть удержана, но не содержать личных имен³. При последующем обсуждении стенограммы участники занятия должны выработать отношение к своему текстуализированному голосу, преодолев отчуждение, созданное конвертацией устной речи в письменную.

В зависимости от конкретных условий проведения эксперимента (плотности встреч экспериментатора с учебной группой, количеством оставшихся занятий, перспективного объема аудиторной и иной нагрузки и др.) можно осуществить частичную или полную расшифровку аудиозаписи. При этом должно быть соблюдено правило перевода в письменную речь фрагмента записи без купюр и обобщенных переформулировок. Экспериментатор может прибегнуть к посторонней помощи для стенографирования, но вместе с тем полезно хотя бы часть расшифровки проделать самому. Такого рода работа позволяет обеспечить комплекс средств по торможению собственной речи в условиях непосредственной коммуникации. Наиболее приемлемым вариантом является готовность полной стенограммы первого обсуждения ко времени проведения второй серии.

II серия

1. *Оборудование*: стенограмма дискуссии первого обсуждения (количество копий должно соответствовать числу членов группы (ее списочному составу), собственный экземпляр стенограммы должен иметь и преподаватель), диктофон(ы).

2. Условия и состав участников: как и в первой серии, за исключением тревбования к условиям освещения помещения.

3. *Структура учебного процесса*: учебный процесс строится в режиме медленного коллективного чтения⁴. Преподавателю желательно разместиться та-

ким образом, чтобы не создавать дополнительных условий для центрирования коммуникации на себе.

Непосредственное экспериментирование заключается в выполнении нижеизложенных действий:

а) индивидуальное и коллективное изучение стенограммы с целью ответа на вопрос «что происходило на предыдущем занятии»;

б) групповое обсуждение материалов стенограммы, различение и поляризация коммуникативных позиций участников;

в) описание и интерпретация участниками взаимодействия коммуникативной организации учебного занятия.

Методический комментарий.

До начала занятия преподавателю желательно еще раз ознакомиться со стенограммой как текстуальным целым, обнаружить возможные ресурсы для ее обсуждения со студентами.

В работе со стенограммой должен удерживаться в первую очередь прагматический, а не информационный аспект речи. Студенты при поддержке преподавателя должны отвечать на вопрос «что делается, когда говорится это». Этот вопрос должен возвращаться как задание на протяжении всего занятия. Удержание задания как « невыполненного » в течение всей встречи (даже при очевидной содержательной исчерпанности обсуждения) может способствовать формированию в коммуникации установки на незавершенность любого высказывания и акта анализа. Ориентирами для работы с материалом стенограммы могут стать оппозиции думать/видеть, повествовать/описывать, рассматривать/интерпретировать. Наиболее приемлемым вариантом введения в дискуссию является такая ее организация, в которой студентам удастся самостоятельно их сформулировать. Если же этого не происходит, преподаватель может сам сделать инициативное высказывание, предлагая как инструмент его обсуждения.

Завершение второго этапа соотнобразует с презентацией экспериментального замысла и его интерпретацией преподавателем.

III серия

1. *Оборудование:* стенограмма дискуссии второй серии, диктофон, видеопроектор.

2. *Условия и состав участников:* как и во второй серии.

3. *Структура учебного процесса:*

а) обсуждение группой материалов дискуссии второй серии;

б) интерпретация материалов стенограммы;

в) концептуализация результатов интерпретации.

Методический комментарий.

Серия завершается фокусировкой дискуссии на нижеследующих аспектах занятий.

1. Как изменялось отношение участников с визуальным артефактом.

2. Как функционировало и изменялось отношение к высказыванию партнера (партнеров) по коммуникации, в том числе педагога.

3. Как функционировало и изменялось отношение к собственному высказыванию.

Как во второй, так и в третьей серии необходимо удерживать студентов вблизи текста (стенограммы). Необходимо прямым (запретом или оппозицией) или косвенным (игнорированием) способом исключать высказывания, связанные с внеучебными обстоятельствами, апеллирующими к опыту или использующими в качестве интерпретативного ресурса психологические особенности участников занятия. Каждое аналитическое высказывание любого из присутствующих, в том числе преподавателя, должно поддерживаться текстурально.

По завершении цикла все участники получают задание выполнить письменную работу, в которой должны быть представлены результаты наблюдения о самоэкспериментировании во взаимодействии с визуальным объектом. Такого же рода работа должна быть подготовлена преподавателем. Коллективный анализ и обсуждение подготовленных работ выступают процедурой и содержанием аттестационных мероприятий.

Общие методические замечания.

1. Зрительная установка

Основная задача трех серий занятий – актуализация зрительной установки у всех участников ситуации обучения. Ее решение предполагает торможение номинативного и интерпретативного процесса. В первой серии это проявляется в создании условий для длительного рассматривания изображения, во второй серии – в смещении восприятия с изображения на процесс его восприятия, на третьей – в концентрации внимания участников на коммуникативных условиях восприятия изображения.

2. Ситуация неопределенности

Данное условие касается двух основных позиций участников образовательного взаимодействия: педагога и студентов. В первом отношении предполагается, что преподаватель-организатор должен сам (и по замыслу и по действию) быть вовлечен в «турбулентность неопределенности», которую создает изображение. Последнее должно обладать такой символической неоднозначностью и бесконечностью, которая не позволит проявиться скрытым реакциям, таким, как «студенты понимают неправильно», «здесь совсем другое», «они пошли не в ту сторону», «как они этого не заметили, не обратили внимания», «на самом деле так».

Неопределенность на полюсе студентов продуцируется с помощью нескольких приемов. Во-первых, тем, что педагог не участвует в обсуждении и не оценивает (в том числе жестами, мимикой) высказывания студентов. Он использует ресурс уточнения: «что вы еще видите?», «обратил ли кто-то внимание на то, что еще не замечено другими?!» и т.п. Во-вторых, посредством возвращения участникам уже выполненного задания. При этом основания возвращения задания не должны проясняться.

3. «Торможение»

В предлагаемом обучении «торможением» называется поведенческая коммуникативная стратегия преподавателя, которая создает для студентов эффект «дефицита» восприятия-понимания объекта медиации. В ходе эксперимента «торможению» подвергаются целые фразовые поля (или интерпретативные схемы), которые за счет перцептивной «гравитации» образа будут распадаться и вновь воссоздаваться, демонстрируя бесконечность этих циклов. «Торможение» должно создавать такой тип образовательного события, который не просто демонстрирует «бесконечность» как одно из важнейших

измерений знания, но и вовлекает ученика в практику осознания себя как источника этой бесконечности.

4. Рефлексивная ловушка

На стадии первопрочтения визуального объекта или реконструкции текста следует избегать (игнорировать) высказываний, инспирирующих рефлексивные установки участников. В их числе вопросы: почему, зачем, как Вы об этом узнали и пр. Участникам важно находиться в границах перцептивного поля и обращаться к его содержанию.

5. Коммуникативная трансгрессия

Предметом обсуждения не должны выступать обстоятельства, внешние по отношению к предмету восприятия (образу, тексту). В дискуссии реализуется принцип интерактивного содержания. Предмет создается внутри ситуации взаимодействия и является ресурсом ее развития. Особое внимание следует уделять контекстуализирующим действиям участников, приемам ассоциирования, апелляциям к личному опыту. Их использование часто стремится преодолеть границы ситуации, заданной тем или иным посредником. Обращение же к личному опыту способно блокировать развитие коммуникативного процесса или привести к инверсии коммуникации (ограничению ее обменом жизненными впечатлениями). В целом ведущий дискуссии должен ориентироваться на формы активности, имманентные ситуации взаимодействия.

Описываемое экспериментальное обучение представляет сложность при его реализации в силу того, что оно противостоит или сохраняет индифферентность привычным образовательным обстоятельствам. Одним из условий его эффективного осуществления может стать участие в занятиях двух и более преподавателей. Их сложнскоординированные действия могут препятствовать процессам стабилизации ситуации в первую очередь на полюсе самого педагога, который в равной степени подвержен регрессионному действию коммуникации.

2. ПУБЛИКАЦИИ АВТОРОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ВИЗУАЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ

1. *Король Д. Ю.* Образование в контексте современности (заметки к проекту исследований) // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 70–76.

2. *Корчалова Н. Д.* Идентичность как предмет междисциплинарного исследования // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 18–19 апр. 2013 г. / под ред. В. И. Казаренкова. – М. : РУДН, 2013. – С. 555–558.

3. *Корчалова Н. Д.* Образование как экспериментирование в контексте визуальной культуры // Направления и механизмы совершенствования преподавания в высшей школе: материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 22–23 окт. 2014 г. / под ред. Е. Ф. Карпиевич [отв. ред.]. – Минск : БГУ, 2014. – С. 64–69.

4. *Полонников А. А.* Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование. – Минск : БГУ, 2013. – 343 с.

5. *Полонников А. А.* Знание в цифровой культуре // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 18–19 апр. 2013 г. / под ред. В. И. Казаренкова. – М. : РУДН, 2013. – С. 207–210.

6. *Полонников А. А.* «Иконический поворот»: образовательные стратегии и альтернативы // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 127–136.

7. *Полонников А. А.* Визуальное событие и визуальное отношение // Направления и механизмы совершенствования преподавания в высшей школе: материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 22–23 окт. 2014 г. / под ред. Е. Ф. Карпиевич [отв. ред.]. – Минск : БГУ, 2014. – С. 101–112.

8. *Полонников А. А., Прокументова Г. Н.* Case study как метод порождения инновационных изменений в образовании // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 47–57.

9. *Полонников А. А., Волкова Ж. В., Калачикова О. Н., Король Д. Ю., Солоненко А. Н.* Исследование ergo образование // Вестн. Том. гос. ун-та. – № 399 (окт. 2015). – С. 220–227.

10. *Полонников А. А.* К вопросу о политиках знания в современном университете // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 61–70.

11. *Полонников А. А.* Форма коммуникативного конструирования идентичности в образовательной ситуации, опосредованной восприятием визуального артефакта // Социальное знание и проблемы интенсификации развития белорусского общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–13 нояб. 2015 г. / редкол.: Котляров И. В. (гл. ред.) [и др.]; НАН Беларуси, Ин-т социологии НАН Беларуси. – Минск : Право и экономика, 2015. – С. 330–333.

12. *Palonnikau A., Karol D., Kalachikova O., Volkova Zh., Solonenko A.* Educational Research in Changing University // Worldwide trends in the development of education and academic research, 15–18 June 2015. Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – P. 684–692.

13. *Полонников А. А., Волкова Ж. В., Калачикова О. Н., Король Д. Ю., Солоненко А. Н.* Микротрансформации образовательной реальности // Дискурс университета 2015. Конструирование образовательного события: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 окт. 2015 г. / под ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2015. – С. 37–59.

14. *Полонников А. А.* Инновационный потенциал образовательного события // Дискурс университета 2015. Конструирование образовательного события: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 окт. 2015 г. / под ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2015. – С. 5–12.

15. *Полонников А. А.* Практики идентичности в инновационно-культурных условиях // Проблемы и перспективы инновационного развития университетского образования и науки: материалы Междунар. науч. конф., Гродно, 26–27 февр. 2015 г. / редкол.: А. Д. Король (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2015. – С. 279–280.

16. *Полонников А. А.* Чтение как граничный опыт образования (Вместо предисловия) // Мелосик З., Шкудлярк Т. Культура, идентичность и образование: мерцание значений. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2015. – С. 3–17.

17. *Полонников А. А.* Диалогические стратегии в поликультурном мире // Взаимодействие органов власти, общественных объединений и образовательных учреждений по гармонизации этноконфессиональных и межнациональных отношений: региональный аспект: сб. научных трудов Междунар. науч.-практ. конф., Казань, 27 апр. 2016 г. / под ред. Г. Ж. Фахрутдиновой. – Казан : Школа, 2016. – С. 285–288.

18. *Полонников А. А.* Визуальное опосредование образовательной дискуссии // Методология и стратегии развития современного образования: материалы Междунар. науч. конф., посвященной 85-летию Нац. ин-та образования, Минск, 11 дек. 2014 г. – Минск : НИО Респ. Беларусь, 2016. – С. 705–709.

19. *Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д.* Образовательные инновации как проблема управления // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч., Москва, РУДН, 21–22 апр. 2016 г. / науч. ред. В. И. Казаренков, М. А. Рушина. – М. : РУДН, 2016. Ч. I. – С. 254–258.

20. *Полонников А. А., Калачикова О. Н., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д.* Текстцентрированный образовательный дискурс в зеркале современной визуальной культуры // Высшее образование в России. – 2016. – № 10. – С. 48–61.

3. СТАНДАРТЫ ВИЗУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ⁵

Введение

Целью занятий является расширение существующего опыта и знаний в области формы и содержания знания об изобразительных искусствах, визуальных и аудиовизуальных сообщениях. На занятиях учащиеся знакомятся с новыми проблемами формы, расширяют опыт создания художественных форм. Занятия должны помочь студентам понимать и анализировать основания собственного творчества. Они нацелены на формирование сознания и позиций молодых людей в отношении произведений искусства, формирования аналитических умений ценностного действия, которое обосновано и исторически, и социально, и психологически, и эстетически, соотносено с различными эпохами, подходами и стилями искусства. Важно и знание основ проектирования, архитектурной деятельности, дизайна, компетентность в различных видах пластических материалов. Не менее значимо формирование рефлексивного критического мышления в отношении произведений прошлого и современности. Формирование чувства ответственности за собственное развитие, ответственное решение, личную самоидентичность, укорененность в национальной и европейской культурной традиции. Важно и достижение студентами интеллектуальной, эмоциональной и эстетической зрелости. Развитие коммуникативных компетенций. Подготовка к семейной, социальной и гражданской жизни.

В рассматриваемом отношении молодые люди должны ориентироваться в важнейших этапах развития искусства, хотя бы в отдельных областях. Понимание его сообщений, собственных чувств, ими вызываемых. Формирование установок в этой области должно обеспечивать принятие решений и осуществление выборов.

Стандарты учебных достижений

Экспрессия и умения создавать изобразительные высказывания

1. Утверждение и развитие всестороннего опыта в области восприятия и применения визуальных качеств.
2. Использование визуального знания для наблюдения и последовательной интерпретации воспринимаемых предметов, художественных событий.
3. Упорядочение и расширение опыта и знаний в области поэтики языка и истории искусства.
4. Междисциплинарное использование новых технологий в создании образов.
5. Участие в художественных событиях.

6. Формирование эмоциональных и интеллектуальных способностей посредством классических, современных и мультимедиаальных форм искусства.

7. Искусство как медиа-, интермедиа-, мультимедиа-, микстмедиа-сообщение.

8. Создание самостоятельных художественных сообщений в отношении визуальных реалий.

9. Использование разных материалов для создания архитектурных форм.

10. Разметка пространства и проектирование различных точек зрения: эстетической, этической, а также самостоятельная аранжировка определенной социально-эстетической функции.

11. Формирование чувства идентичности с использованием визуального пространства – иконосферы.

12. Осознание социальной ответственности за участие в эстетическом оформлении своей среды.

13. Культуротворческие функции медиа.

Восприятие и переживание визуальных сообщений

1. Формирование умений различать визуальные и аудиовизуальные языки.

2. Развитие умений эстетически оценивать визуальные и аудиовизуальные произведения.

3. Рефлексивная критика художественных конвенций и собственной творческой активности.

4. Умение устанавливать связи между формами и содержанием визуальных и аудиовизуальных сообщений.

5. Декодирование визуальных и аудиовизуальных сообщений.

6. Чтение иконических и формальных содержаний.

7. Сходство и различие визуальных и аудиовизуальных языков.

8. Сходство и различие языков искусства и языков аудиовизуальных искусств.

9. Осознание возможностей манипуляции визуальным и аудиовизуальным сообщением.

10. Мир реальный – мир воображаемый – мир виртуальный: проблема развития интеллектуальной и эмоциональной сферы молодого человека.

11. Анализ среды как феномена, сконструированного социально и ментально, а также культурно-коммуникативно.

12. Анализ артефактов и объектов культуры в аспектах: семантическом, ценностном, формальном и символическом.

13. Восприятие и эстетическая, моральная оценка артефактов современного искусства учащимися.

14. Релятивность и многоуровневость понятия красоты.

15. Аксиологический подход к избранным произведениям искусства.

Знание и понимание визуального языка

1. Упорядочивание, именованное, систематизация опыта и знаний учащихся в различных областях изобразительного искусства.

2. Различные формы визуальных и аудиовизуальных высказываний.

3. Подобие и сходство отдельных областей искусства.
4. Действие формы искусства. Функции искусства в историческом аспекте.
5. Образ мира в искусстве, его трансформации.
6. Пространство и время/пространство в визуальном и аудиовизуальном искусстве, гипертекст.
7. Новые цифровые мультимедиаальные технологии.
8. Критическая оценка качества среды, построенной как феномен социального, ментального и культурного сообщения. Анализ содержания формы, значения и контекста с точки зрения индивида и социальной группы.
9. Глобализм и регионализм в искусстве, национальная архитектура, символика архитектуры.
10. Идея универсального и гомогенного проектирования.
11. История искусства: реализм, импрессионизм, неомпрессионизм, постимпрессионизм, свободный стиль (арт-нуво), символизм, фовизм, кубизм, абстракционизм, дадаизм и сюрреализм, поп-арт, оп-арт, хэппенинг, гиперреализм, концептуализм, минимализм, видео-арт, перформанс, энвайронментализм, мультимедиа, нет-арт и течение на выбор студента.

Визуальное образование и медиакультура

1. Формирование зрительного восприятия в области визуальных качеств.
2. Сознательное восприятие и рефлексия визуальных и аудиовизуальных содержаний, а также конституирующих их формальных элементов.
3. Выделение визуальных особенностей в целостных ситуативных, количественных, темпоральных и динамических явлениях.
4. Зависимости между формами, функциями и содержанием действия искусства.
5. Локальное и глобальное измерение культурной области.
6. Развитие самостоятельного мышления и основ творчества в отношении визуальных и аудиовизуальных событий.
7. Основания самостоятельности, уверенности и толерантности в эстетической оценке визуальных и аудиовизуальных явлений.
8. Умения восприятия различий в развитии человеческой культуры, свидетельствующих о новом способе восприятия мира.
9. Архитектура и иные области науки и культуры: связи и различия.
10. Понимание визуальных и аудиовизуальных манипуляций (реклама, массмедиа).
11. Декодирование визуальных сообщений.
12. Мультимедиа как язык глобальной межиндивидной коммуникации.
13. Знакомство с угрозами, касающимися личностной сферы (эмоции, поведение), связанными с особенностями использования интерактивных цифровых медиа.
14. Основания полной независимости от влияния медиа.
15. Умения использования массовых медиа (пресса, радио, телевидение, интернет) для группировки, переработки и выработки информации.

16. Использование возможностей мультимедиаобразования и e-learning в изучении визуального и аудиовизуального искусства.

17. Формирование способностей чтения и оценивания сообщений в области существующих в настоящее время культурных потребностей.

Активное участие в визуальной культуре

1. Участие студентов в различных творческих мероприятиях в рамках художественных конкурсов.

2. Участие в культурных событиях.

3. Изучение искусств и культурной жизни, участие в выставках, музейной работе, галерейной работе, концертах, театральных спектаклях, постановках фильмов, посещение библиотек, просмотр интернет-страниц.

4. Формирование умений сознательного обращения с медиасредствами.

5. Экспериментирование с материалами, средствами и методами визуального и аудиовизуального выражения.

6. Создание собственных изобразительных и аудиовизуальных произведений, укорененных в художественной и современной аудиовизуальной традиции.

7. Эстетика среды, ее защита, поддержка и обновление.

8. Знакомство с художественными конвенциями.

9. Определение визуальных и аудиовизуальных эффектов, специфичных для определенной техники.

10. Оценка художественных фактов, анализ художественного действия. Создание аналогий и ассоциаций.

11. Формирование ответственного, активного, творческого, критичного потребителя и создателя культурных произведений.

Реестр занятий искусством

1. Регулярное еженедельное занятие искусством.

2. Учебная галерея как место экспозиции художественных произведений студентов.

3. Комплекс дидактической поддержки в решении проблем визуальности и истории искусства (учебные пособия, фильмы DVD, мультимедиапрограммы) для самостоятельного выбора студентами.

4. Оборудование и материалы для создания визуальных и аудиовизуальных сообщений в новых цифровых технологиях (компьютер с графическими и анимационными программами, фотоаппарат, видеокамера, сканер, принтер).

5. Место встреч (учебная галерея) с творческими людьми (художниками, другими учащимися).

6. Поддержка знаний об архитектуре и занятий для интеграции визуальных и аудиовизуальных искусств.

7. Предложения по внеаудиторным и внеучебным центрам культуры, современного искусства и учебных художественных заведений.

8. Медиа учебных заведений как средство развития творчества студентов.

Условия реализации визуальных образовательных программ, базирующихся на стандартах

1. Компетентный преподаватель, выпускник образовательно-художественного заведения. Преподаватель-инноватор, компетентный в психологии творчества, знания и художественных ценностей, а также технологий создания изобразительных сообщений, открытый к новым предложениям современного искусства и мультимедиа.

2. Создание квалификационных требований для педагога визуального образования.

3. Реестр дидактической поддержки в области художественной формы и репродукций мира искусства.

4. Аудиовизуальное оборудование для презентации образцов из мира искусства, создания и документирования творческих произведений студентов.

5. Помещение для проведения занятий, оснащенное материалами, средствами и оборудованием, необходимым для учебной работы с изобразительными техниками.

6. Стационарный цикл телевизионных и художественных фильмов об изобразительном искусстве для молодежи.

7. Помещение, оборудованное специальными компьютерами для работы с фотографиями, видео и мультимедиа и пр.

8. Ресурс времени, предназначенного для занятий изобразительным искусством.

9. Соблюдение квалификационных требований в области аудиовизуального творчества: знание о культуре преподавателей изобразительного искусства.

10. Обеспечение квалифицированными педагогическими кадрами в области визуальных искусств на анимационных и учебных площадках.

11. Доступность для преподавателей искусства домов культуры и центров искусства.

12. Локальные проекты, инициированные учебными заведениями, для реализации творческого потенциала студентов.

Постулаты

1. Создание коллегiums, ответственного за распространение знаний о культуре и изобразительности, приспособляющего институциональные возможности к потребностям учащейся молодежи.

2. Активизация сообществ художников и фондов, заинтересованных областью визуальной культуры.

3. Выбор обоснованного программного обеспечения и дидактических пакетов в области визуального образования.

4. Меценатство в области программ образовательного телевидения, распространяющего визуальное и аудиовизуальное знание.

Примечания.

¹ Если переформулировать понятие трансгрессии у Ж. Батая, можно сказать, что это понятие описывает такой тип движения, который возникает не как следование закону и не как действие, обусловленное незнанием закона, но как действие, преодолевающее действующий закон (нарушение запрета). Признаком, указывающим на осуществление трансгрессионного движения, выступает тревога, выраженность которой служит мерой глубины подлинной трансгрессии; и если в культуре «трансгрессия существует только с момента, когда искусство начинает проявляться само по себе» [21], то и в педагогике образование являет самое себя только в переходе за собственные границы.

² Для подготовки качественной стенограммы необходимо ориентироваться на ряд правил:

- фиксировать по мере возможности значимые элементы коммуникации: паузы; междометия (типа «aaa», «мм», «угу»); смех и его градации – общий смех, смех одного человека, смешок; вопросительные и восклицательные интонации;

- целостные реплики оформляются отдельными абзацами;

- в случае невозможности идентификации говорящего указывается его позиция без номера участника («ст.» вместо «ст. 1», например);

- при совпадении нескольких реплик в стенограмме отмечается (ст. 1, ст. – одновременно);

- для удобства аналитической навигации рекомендуется нумеровать каждую строчку стенограммы постранично.

³ Например:

1-й уч.: Ей следует обратиться к психотерапевту, это аномалия.

2-й уч.: Это революционный мессидж, который специально записан. Видно, что запись редактировалась. Автор высказывания иронизирует над культурой интернета, интернет создает неподлинную культуру.

3-й уч.: Все студенты так разговаривают.

4-й уч.: Это ирония на просмотр интернет-сообщений. Речь у нее специально сделана. Это пародия на тех, кто живет в интернете (протокол № 1, 14.04.2011 г.).

⁴ Прием медленного чтения заимствован нами в литературной критике и в значительной степени разработан российским литературоведом М. О. Гершензоном. Именно он создал особый способ понимания текста, задача которого состоит не в объективной реконструкции содержания сообщения, а в обнаружении образа мира, создаваемого автором художественного произведения. «Художественная критика, – писал М. Гершензон, – не что иное, как искусство медленного чтения, т.е. искусство видеть сквозь пленительность формы видение художника. Толпа быстро скользит по льду, критик идет медленно и видит глубоководную жизнь. Задача критика – не оценивать произведение, а, узрев самому, учить и других видеть видение поэта, вернее, учить всех читать медленно, так, чтобы каждый мог увидеть, потому что каждый воспримет это видение по-своему» [48, с. 306]. В обсуждаемой нами второй серии эксперимента важнейшей задачей является

проявление онтологического конструирования, осуществляемого участниками образовательной коммуникации. В то же время «медленное чтение» в нашей редакции не является актом индивидуального взаимодействия читателя и текста, а выступает в форме коллективно-распределенной деятельности, в ходе которой взаимодействуют производимые студентами картины восприятия изображения.

⁵Standardy edukacji wizualnej. URL: http://www.muzykajest.pl/images/stories/standardy_2_wizualna.pdf

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ. «ВИЗУАЛЬНЫЙ ПОВОРОТ» СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	3
--	----------

Глава 1. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Идеология исследования	23
1.2. Праксеология исследования	42

Глава 2. КОНСТИТУТИВЫ ВИЗУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

2.1. Анализ случая как стратегическая ориентация образовательного исследования	80
2.2. Вербально-центрированная образовательная коммуникация против визуально-центрированной (case study 1)	88
2.3. Визуальный артефакт и его понимание (case study 2)	99
2.4. Генез визуальной событийности (case study 3)	108
2.5. Коммуникативное конструирование восприятия визуального артефакта (case study 4)	129
2.6. Педагогика визуального образовательного события (case study 5)	141

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	157
-------------------------	------------

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ	183
---------------------------------------	------------

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. Общая композиция исследования визуальной медиации образовательных ситуаций	196
2. Публикации авторов по проблеме визуальной медиации образовательных событий	202
3. Стандарты визуального образования в Польше	204

Научное издание

Образовательные исследования

Полонников Александр Андреевич

Король Дмитрий Юрьевич

Корчалова Наталья Дмитриевна

**ВИЗУАЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ.
МИКРОЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Ответственный за выпуск *Е. А. Логвинович*

Художник обложки *Т. Ю. Таран*

Технический редактор *Т. К. Раманович*

Компьютерная верстка *В. В. Мироновой*

Корректор *Т. Н. Вельчинская*

Подписано в печать 28.08.2017. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,25. Уч.-изд. л. 17,7.

Тираж 100 экз. Заказ

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Республиканское унитарное предприятие

«Издательский центр Белорусского государственного университета».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.

Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.