

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет
Главное управление учебной и научно-методической работы

Дискурс университета – 2018. Медиация образовательного события
средствами современной визуальной культуры

Материалы
V Международной научно-практической конференции,
22–23 февраля 2018 г., Минск, Беларусь

Минск 2018

УДК 378(06)
Д 482

Решение о депонировании вынес:
Научно-методический совет БГУ
15 февраля 2018 г., протокол № 4

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

Рецензенты:
кандидат философских наук, доцент М. А. Гусаковский;
кафедра общей и социальной психологии ГрГУ им. Я. Купалы

Дискурс университета – 2018. Медиация образовательного события средствами современной визуальной культуры : материалы V Международной научно-практической конференции, 22–23 февраля 2018 г., Минск, Беларусь / БГУ, Главное управление учебной и научно-метод. работы ; редкол.: А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2018. – 227 с. : ил. – Библиогр. в тексте.

В сборнике представлены результаты концептуальной и прикладной проработки проблематики визуализации современной культуры и образования. Тексты, включенные в настоящее издание, отражают широкий спектр современных решений вопроса о характере отношений между культурными процессами и педагогической практикой, от ассимиляции до взаимогенерации. Адресуется преподавателям, научным работникам, студентам и аспирантам УВО, специализирующимся в области эдукативных наук.

ОГЛАВЛЕНИЕ / SPIS TREŚCI

УРОКИ КОНФЕРЕНЦИИ. ПРЕДИСЛОВИЕ КАК ПОСЛЕСЛОВИЕ	7
LEKCJA KONFERENCJI. WSTĘP JAKO POSŁOWIE	18
<i>Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников</i>	
КОНЦЕПЦИЯ МЕДИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	27
<i>D. J. Korol, N. D. Korczalowa, A. A. Połonnikow</i>	
KONCEPCJA MEDIACJI WYDARZENIA EDUKACYJNEGO ZA POMOCĄ ŚRODKÓW WSPÓŁCZESNEJ KULTURY WIZUALNEJ	48
<i>А. М. Колышко</i>	
ПЕРВОПРОЧТЕНИЕ ТЕКСТА «КОНЦЕПЦИЯ МЕДИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ» / PIERWSZE CZYTANIE TEKSTU «KONCEPCJA MEDIACJI WYDARZENIA EDUKACYJNEGO ZA POMOCĄ ŚRODKÓW WSPÓŁCZESNEJ KULTURY WIZUALNEJ»	67
<i>М. Щепска-Пустовска, М. Левартовска-Зыхович, Л. Струмска-Цилвик</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИСКЛЮЧЕНИЕ РЕБЕНКА ИЗ ПРОСТРАНСТВА	71
<i>M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, L. Strumska-Cylwik</i>	
PEDAGOGICZNE WYDZIEDZICZANIE DZIECKA Z PRZESTRZENI .	92
<i>А. Скотницка</i>	
ИННОВАЦИОННОСТЬ В АСПЕКТЕ ОПЫТА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ (ВЫСШАЯ ШКОЛА КАК МЕСТО НАПРЯЖЕНИЯ МЕЖДУ ТРАДИЦИЕЙ И УСИЛИЯМИ ПО ЕЕ ИЗМЕНЕНИЮ)	112

A. Skotnicka

INNOWACYJNOŚĆ W ASPEKcie DOŚWIADCZEŃ DYDAKTYKI
AKADEMICKEJ. SZKOŁA WYŻSZA JAKO MIEJSCE NAPIĘĆ MIĘDZY
PODTRZYMANIEM TRADYCJI, A NACISKAMI NA ZMIANĘ 126

С. И. Поздеева

ЗАЧЕМ МАГИСТРАТУРА СТУДЕНТУ И ПРЕПОДАВАТЕЛЮ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА? / PO CO SĄ STUDIA
MAGISTERSKIE STUDENTOWI I WYKŁADOWCY UNIWERSYTETU
PEDAGOGICZNEGO? 139

Т. Е. Третьякова

ВИЗУАЛЬНЫЕ СТИМУЛЫ В УЧЕБНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ИССЛЕДОВАНИЕ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ / BODŹCE WIZUALNE W PRZESTRZENI
EDUKACYJNEJ: BADANIE MIKROPOZIOMU WSPÓLDZIAŁANIA
EDUKACYJNEGO..... 151

А. М. Кольишко

СТУДЕНТ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ / STUDENT
W SYSTEMIE CZYTANIA EDUKACYJNEGO..... 169

М. Б. Литвинова

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПО ФИЗИКЕ /
WIZUALIZACJA INFORMACJI EDUKACYJNEJ NA ZAJĘCIACH Z
FIZYKI..... 185

В. И. Березуцкий

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП СОВРЕМЕННОЙ
ЛЕКЦИИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ / WIZUALIZACJA JAKO
PODSTAWOWA ZASADA WSPÓŁCZESNEGO WYKŁADU NA
UNIWERSYTECIE MEDYCZNYM 197

ПРИЛОЖЕНИЕ 208

TABLE OF CONTENTS

LESSONS OF THE CONFERENCE. FOREWORD AS AFTERWORD (in Russian)	7
LESSONS OF THE CONFERENCE. FOREWORD AS AFTERWORD (in Polish).....	18
<i>D. Karol, N. Korchalova, A. Palonnikau</i> CONCEPT OF EDUCATIONAL EVENT MEDIATION BY MEANS OF MODERN VISUAL CULTURE (in Russian).....	27
<i>D. Karol, N. Korchalova, A. Palonnikau</i> CONCEPT OF EDUCATIONAL EVENT MEDIATION BY MEANS OF MODERN VISUAL CULTURE (in Polish)	48
<i>A. Kolyshko</i> FIRST READING OF THE TEXT «CONCEPT OF EDUCATIONAL EVENT MEDIATION BY MEANS OF MODERN VISUAL CULTURE».....	67
<i>M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, L. Strumska-Cylwik</i> PEDAGOGICAL EXCLUSION OF A CHILD FROM SCHOOL SPACE (in Russian)	71
<i>M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, L. Strumska-Cylwik</i> PEDAGOGICAL EXCLUSION OF A CHILD FROM SCHOOL SPACE (in Polish).....	92
<i>A. Skotnicka</i> INNOVATION IN THE ASPECT OF ACADEMIC DIDACTICS. COLLEGE AS A PLACE OF TENSION BETWEEN MAINTAINING TRADITION AND PRESSURE FOR CHANGE (in Russian)	112

<i>A. Skotnicka</i>	
INNOVATION IN THE ASPECT OF ACADEMIC DIDACTICS. COLLEGE AS A PLACE OF TENSION BETWEEN MAINTAINING TRADITION AND PRESSURE FOR CHANGE (in Polish)	126
<i>S. I. Pozdeeva</i>	
WHY DO A TEACHER AND A STUDENT OF A PEDAGOGIC UNIVERSITY NEED A MASTER'S DEGREE PROGRAM?	139
<i>T. E. Tretyakova</i>	
VISUAL STIMULI IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PHENOMENOLOGY OF EDUCATIONAL EVENT.....	151
<i>A. Kolyshko</i>	
A STUDENT IN THE SYSTEM OF THE EDUCATIONAL READING .	169
<i>M. B. Litvinova</i>	
VISUALIZATION OF EDUCATIONAL PHYSICS INFORMATION	185
<i>V. I. Berezutsky</i>	
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКЦИИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	197
ANNEX	208

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ Термин американского психолога У. Джеймса.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LEKCJA KONFERENCJI. WSTĘP JAKO POSŁOWIE

D. J. Korol, N. D. Korczalowa, A. A. Połonnikow

Owocem V Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji internetowej „Dyskurs uniwersytetu – 2018. Mediacja wydarzenia edukacyjnego za pomocą środków współczesnej kultury wizualnej” jest niniejszy niewielki tom. Konferencja, pozostawiając ślady w pamięci jej uczestników, pod względem rezonansu publicznego została prawie niezauważona przez innych członków społeczności naukowo-pedagogicznej.

Trudno się spodziewać wielkich efektów po konferencji, poświęconej tak lokalnemu tematowi, jakim jest temat wizualizacji edukacji. Tworząc projekt konferencji, oczywiście, „zbadaliśmy rzeczywistość”: ocenialiśmy poziom zainteresowania osób, które są bezpośrednio zaangażowane w aktualne konteksty życia uniwersytetu, w przesunięcia zdarzeniowe w edukacji, społeczeństwie i kulturze, określane przez nas jako organizatorów konferencji jako warte uwagi naukowo-pedagogicznej. Na rzeczywistość zdarzeniową chcieliśmy rzutować dyskusje konferencyjne, zakładając ich wyprowadzenie z okoliczności sytuacyjnych, służących tłem, poprzez zamianę ich w „interesujące obiekty”¹, „referendum” konferencyjne zaś mogło wyróżnić wśród nich najbardziej znaczące.

Pierwotny podział pola przedmiotowo-treściowego konferencji został przedstawiony we wstępnym artykule „Koncepcja mediacji wydarzenia edukacyjnego za pomocą środków współczesnej kultury wizualnej”, napisanym po rosyjsku i po polsku. W pracy tej, która miała generować sensy konferencji, dążyliśmy do tego, żeby poprzez specyficzną organizację tekstu odnotować fenomeny tego, co można nazwać „paradoksalnym trybem funkcjonowania” praktyk edukacyjnych. Chodziło o bieżące radykalne zmiany w aktualnej sytuacji życiowej, powstanie nowych fenomenów egzystencji ludzkiej, uwarunkowanych rozwojem technologii informacyjnych i medialnych, o przesunięcie się systemów kodowania sensów – przede wszystkim obrazu i jego składników generatywnych (wizerunków, symboli wizualnych, symulaków, zestawów audiowizualnych) do centrum metabolizmu semiotycznego kultury. Wskazanym zmianom my (w ramach naszego nurtu badawczego) nadajemy status i energię wydarzenia rewolucjonizującego – symbolicznej eksplozji,

¹ Przez obiekty pojmuje się (analitycznie naśladując tu G. H. Meada) elementy rzeczywistości, którym nadaje się pewny sens.

porównując jego działanie do efektu kodeksu (książki drukowanej), która zburzyła mury zamków feudalnych. Twierdząc to, idziemy w ślady H. M. McLuhana („Zrozumieć media”), który ogłosił wraz z niektórymi innymi współczesnymi naukowcami koniec epoki Gutenberga.

Warto podkreślić, że jako prawdziwy przedmiot planowanych dyskusji ujmowaliśmy nie kulturę jako taką (w szerokim ujęciu i różnych odcieniach), lecz warunki funkcjonowania współczesnej edukacji, do której rozwoju wrażliwości kulturowej naszym zdaniem warto dążyć. W swojej problematyzacji edukacji wychodziliśmy z hipotezy o jej „specyficznej ślepotcie”¹, uwarunkowanej biernością panującego w edukacji dyskursu werbalnego, który prowadzi symboliczną walkę z obecnością wizualności na wywłaszczonym kiedyś terytorium edukacyjnym, zmienia status atrybutów ikonicznych na marginalny czy służbowy lub wręcz wypycha je z legalnej przestrzeni edukacyjnej. Wychodziliśmy również z hipotezy o braku dyskursywnej wrażliwości edukacji, uwarunkowanej rozmieszczeniem dyskursów edukacyjnych, określających tryby działań człowieka, form skojarzeń oraz stosunku do siebie i innych, „na uboczu” treści edukacyjnych. Konferencja miała służyć sprawdzeniu tych hipotez.

Teraz, skierowawszy całą uwagę na ubiegłe wydarzenie, musimy przyznać, że hipoteza „specyficznej ślepoty” społeczności uniwersyteckiej w zanczącym stopniu znalazła potwierdzenie. Nie udało się nam rozwinąć szerokiej dyskusji w przestrzeni wirtualnej konferencji, spowodować powstania różnorodnych opinii, rywalizacji symbolicznej podejść naukowych i ideologii edukacyjnych. Innymi słowy, nie udało się nam spowodować powstania znaczącej pod względem statystyki liczby wypowiedzi, w tym niewspółmiernych, wystarczającej do generacji języka edukacji wizualnej, który powstaje na skutek paradoksalnego wzajemnego oddziaływania na siebie praktyk językowych, przejawiających różnorodność ontologii, epistemologii i technologii edukacyjnych².

Warto podkreślić, że również my jako organizatorzy konferencji sami nie byliśmy włączeni w produkowanie tekstów w przestrzeni on-line, ograniczywszy reakcje na nadchodzące od uczestników teksty do krótkiej wymiany wrażeń powierzchownych.

¹ Autorem terminu jest amerykański psycholog W. James.

² J. M. Łotman, jak wiadomo, przywiązywał szczególną uwagę do komunikacji paradoksalnej, dialogu, w którym współdziałały różne jakościowo teksty, po czym powstawały nowe fenomeny semiotyczne. Warto przyznać, że same tekstowe różnice pozycji nie wystarczają, żeby uruchomić mechanizm generacji kulturowej. Poza tym wydaje się, że dzisiaj współdziałające ze sobą teksty mają jeszcze odnaleźć się w niewspółmiernym rozbieżnym statusie.

Jednym z czynników, decydujących o małoliczności uczestników i małej intensywności współdziałania tekstowego konferencji, zostało, jak się nam dzisiaj wydaje, niewystarczające opracowanie wschodnioeuropejskiej publicznej przestrzeni naukowo-edukacyjnej pod względem infrastruktury. Istnieje najprawdopodobniej kilka przyczyn takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, brak kanałów komunikacyjnych i «wytrenowanych mięśni» komunikacji sieciowej społeczności naukowo-edukacyjnych, zdolnych wznawiać stosunki i uruchamiać instytucje i środki współdziałania naukowo-badawczego. Obecność stosunkowo licznych instytucji naukowo-edukacyjnych, środków komunikacji i innych okoliczności interakcji transgranicznej nie jest niezbędnym i wytarczającym warunkiem międzykomunikacyjnym. Po drugie, dominowanie w społeczeństwie schematów badawczych, odwołujących się do indywidualnej produktywności naukowców, a więc niedoocena znaczenia skutecznej komunikacji i nie do końca opracowana metodologia organizowanych komunikacyjnie badań. Obraz celi klasztornej i naukowca-pustelnika w niej nadal pozostaje bazową metaforą miejsca i czasu produkowania wiedzy, wstrzymując rozwój humanistyki w naszym regionie. Po trzecie, utrwalony format interakcji konferencyjnych według modelu *pytanie-odpowieź*, odbywających się w tym samym czasie, nie uwzględniających, z jednej strony, sposobu współdziałania odroczonego, z drugiej zaś strony orientacji na „inną” wypowiedź jako bodziec do produkcji „innej” opinii. Ponadwartościowość idei autora wypowiedzi i komunikacji interpersonalnej nie sprzyjają rozwojowi generatywnego środowiska wymiany i humanistycznego wsparcia nowych form edukacyjnych.

Komentarza wymaga również klęska funkcjonalna centralnego tekstu, którego wieloogniskowa i wielodyscyplinarna ekspertyza miała zostać jednym z celów konferencji. Tekst centralny nie tylko przedstawił wyniki wieloletniej pracy grupy badawczej, lecz też wytyczył ewentualne kierunki rozwoju badań nad edukacją, inspirowanych „przejściem wizualnym” współczesnej kultury. Niewykluczone, że brak form bezpośredniego i pośredniego reagowania uczestników konferencji na sformułowane przez organizatorów pytania świadczy nie tylko o ezoteryczności argot tekstu centralnego i jego «niezdarności wysławiania się naukowego», co jest właściwe każdemu językowi, który dopiero zostaje specjalistycznym, lecz też o niewielkiej wartościowości społecznej (popularności) poruszanych w tekście zagadnień, braku ich zakotwiczenia w dyskursie naukowo-edukacyjnym społeczeństwa, zasłonięciu przez inne rodzaje wypowiedzi i związane z nimi sensy.

Jednocześnie nie chcielibyśmy dewaluować ogólnej ekspozycji treściowej konferencji, przedstawiając jedynie problem niedziałającej „wypowiedzi

centralnej”. Wśród umieszczonych w nieniejszym tomie prac należy wymienić przede wszystkim artykuł naszych koleżanek z Uniwersytetu Gdańskiego Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz i Longiny Strumskiej-Cywlik *„Wykluczenie pedagogiczne dziecka z przestrzeni”*. W danym artykule zgodnie z zasadami metodologii etnografii wizualnej jest przedstawiona specyfika konfliktu semiotycznego w edukacji, przy czym konflikt jest przedstawiony jako bardziej skomplikowany, niż wyglądał on w naszej interpretacji podstawowej. Naukowcy polscy przekonująco przedstawili już nie konflikt werbalno-obrazowy, lecz symboliczną rywalizację obrazów organizacji przestrzeniowo-edukacyjnej. Oficjalny podział przestrzeni edukacyjnej w danym badaniu jest pokazany jako system apodyktycznej dominacji pozycji pedagogów, którzy za pomocą konstruowania ontologicznego indoktrynują uczniów, narzucają im homogeniczne orientacje, wypychając indywidualne i grupowe znaczenie dzieci do sfery „nieświadomości edukacyjnej”. Jeszcze raz chcemy podkreślić: w redakcji analitycznej naukowców z Gdańska nie wyraz jest przeciwstawiony obrazowi, lecz legitymny obraz przestrzenny, mający apodyktyczne pełnomocnictwa, panuje nad wizualnymi utworami dzieci, powodując ich inwersję oraz epatowane sposoby realizacji. Te ostatnie można by zinterpretować jako sposoby oporu uczniów wobec autorytetu pedagogicznego i kontroli.

Jeszcze jeden referat, rozwijający definicję rzeczywistości edukacyjnej, przedstawioną w tekście głównym, został przygotowany przez doktorantkę Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego Agnieszkę Skotnicką. W referacie *„Innowacyjność w aspekcie doświadczeń dydaktyki akademickiej. (Szkoła wyższa jako miejsce napięć między podtrzymaniem tradycji a naciskami na zmianę)”* artykułowany jest zasadniczy dla opracowania innowytaki edukacyjnej problem: przeobrażenie edukacji. Objawami przeobrażenia w ujęciu Skotnickiej są przede wszystkim kolonizacja ekonomiczna edukacji, narzucenie jej nomosu i etosu działalności gospodarczej, co prowadzi do redukcji funkcji kulturalno-edukacyjnej i nawet dystrofii kulturalnej, oraz maskowanie interesu kapitalistycznego poprzez tworzenie „zasłony dymnej” z haseł „społeczeństwa wiedzy”, „ekonomii opartej na wiedzy” i pod., które służą wsparciu istniejącego układu społeczno-ekonomicznego i zachowaniu jego iluzji dyskursywnych. Wynikiem takiej inwersji jest emigracja edukacji z instytucji edukacyjnych. Obserwacje A. Skotnickiej są jak najbardziej bliskie wnioskowi J. Baudrillarda o zamianie uniwersytetu w symulakr. Wskaźnikami symulakru zdaniem Baudrillarda są dyplomy, które straciły swoją równowagę i odwołujące się do siebie samych, wyjąłowane egzaminy, występujące jako zmowa uczących z

uczącymi się; „kazirodstwo pedagogiczne”, na które uczestnicy relacji edukacyjnych starają się zamienić utraconą wymianę działalności naukowej i wiedzy. I zgodnie z tym, co znowuż pisze Baudrillard, edukacja pozostaje „miejszem rozpaczliwego wtajemniczenia w pustą formę wartości, a tym, którzy żyją na nim od jakiegoś czasu, znana jest już owa dziwna praca, prawdziwa rozpacz i zwątpienie nie-pracy i nie-wiedzy”¹.

Centralny tekst konferencji określa podstawową sytuację edukacyjną jako werbo- i tekstocentryczną, lecz przy tym zaznacza, że obecność w niej obrazu staje się coraz bardziej intensywna. Co prawda ślady «obecności» obrazu raczej są pośrednie, uboczne, ujawniające się na przykład w faktach dewaluacji doświadczeń tworzenia tekstu, w stagnacji nauczania praktyk czytania, masowej „niemocie” studentów, stylu telegraficznym podręczników, które przypominają raczej popularne wśród młodzieży komiksy niż narzędzia metodyczne, w utracie sensu zwykłych działań edukacyjnych i atrybutów sytuacji edukacyjnej, zmieniającej jej czasowo-przestrzenną konfigurację. Kryzys tekstu jako charakterystyka współczesnej sytuacji edukacyjnej jest klarownie przedstawiony w artykule pedagoga rosyjskiego S. I. Pozdiejewej „*Po co są studia magisterskie studentowi i wykładowcy uniwersytetu pedagogicznego?*”, poświęconym treści nauczania na uniwersytecie. Autor przedstawia obecną sytuację dydaktyczną dramatycznie, mówiąc o totalnym zniszczeniu wartości świadomej lektury, rozpowszechnianiu się imitacji działalności czytelnicznej oraz odrzuceniu przez młodzież książki i tekstu. Może to się wydawać paradoksalne (jako pedagogzy wychodzimy z założenia, że studenci potrafią czytać), lecz nauczanie pracy z tekstem autor rozpatruje jako najważniejsze zadanie przygotowania magistrantów (którzy są w istocie bliscy zakończenia swojej edukacji instytucjonalnej!). Jako ćwiczenia S. I. Pozdiejewa proponuje rozwijanie w przygotowaniu magistrantów praktyk tekstualizacji: *dekodowania* tekstu (koregowanie tekstu, zawierającego błędy, luki, deformacje i niepełności), *interpretacji* tekstu (replikacji i atrybucji sensowej), *krytyki* tekstu (odniesienia i analizy). Autor zdaje sobie sprawę, że wykonywanie takich zadań będzie wymagało dodatkowych narzędzi metodycznych (utrwalenia wyodrębnionych znaczeń na piśmie, przekodowania wiadomości pisemnych na mówienie ustne, angażowanie w organizację wypowiedzi podmiotu zbiorowego (omówienie znaczeń w mikrogrupach)), co zdaniem autora może sprzyjać kształtowaniu się u magistrantów „uzależnienia od tekstu w pozytywnym tego słowa znaczeniu”.

¹ Baudrillard J. Symulakry i symulacje / J. Baudrillard : tłum. z fr. S. Królaka. – Warszawa : Sic!, 2005. – S. 136.

Z twierdzeniami, zawartymi w tekście centralnym, zgodność wykazuje artykuł innego rosyjskiego naukowca T. J. Tretiakowej „*Bodźce wizualne w przestrzeni edukacyjnej: badanie mikropoziomu współdziałania edukacyjnego*”. Zgodnie z jej danymi przed nauczycielem akademickim staje nie tylko perspektywa nauczania czytania, ale i zadanie organizacji praktyk patrzenia. W oryginalnym eksperymencie naukowym badaczka za pomocą sztucznego hamowania automatyzmu percepcji u studentów, który ukształtowany został przez proces nauczania, potrafiła dekonstruować presupozycje percepcji wzrokowej u uczestników interakcji edukacyjnej. Okazało się, że większość studentów podczas recepcji obrazów podporządkowuje się apercypcyjnemu dyktatowi schematyzmów myślenia (widziane powstaje w ich sprawozdaniach jako przemyślane). Interpretacje zaś obrazów są zbudowane według schematów tekstocentrycznej analizy (autoryzacja treści zdjęcia, upodobnienie obrazu do znaku, ignorowanie dokładnego oglądania obiektu wizualnego itd.). Próby specyfikowania przez nauczyciela procesów percepcji wizualnej (prolongowanie oglądania obiektu wizualnego, hamowanie aktów interpretacji, decentralizacja procedury oglądania, desubiektywacja i depsychologizacja oglądania) są traktowane przez studentów jako bezsensowne i zbędne. Na skutek tego przed nastawionym na wizualizację nauczycielem powstaje problem skonsolidowanego oporu grupy akademickiej, blokującego procesy rozwoju uczniów i technologiczne zmiany w nauczaniu. Wnioski, wysnute z badań T. J. Tretiakowej, stawiają przed nauczycielem akademickim (i nie tylko) cały szereg nowych zadań pedagogicznych, związanych z koniecznością reorganizacji stosunków słowa i obrazu w interakcji edukacyjnej, zmiany formy kształcenia, którego funkcją zostaje nie tyle przyswojenie znaczeń legitymnej kultury, ile praca uczniów ze swoim doświadczeniem, odnalezienie w nim działających implicytnie struktur apercypcyjnych, które zostały ukształtowane m.in. przez warunki edukacyjne.

Problematyka wizualizacji praktyk edukacji zawodowej jest poruszona w artykule ukraińskiego badacza W. I. Berezuckiego „*Wizualizacja jako podstawowa zasada współczesnego wykładu na uniwersytecie medycznym*”, w którym obraz został przedstawiony jako zjawisko wspomagające werbalny przekaz wykładowcy. W zasobach wizualnych autor upatruje drugie życie poglądowości w edukacji, adekwatną odpowiedź na wymagania podwyższenia jakości przygotowania absolwentów uczelni wyższych. Jednocześnie, podsumowując serie eksperymentów, autor podkreśla niejednoznaczność efektów zastosowania wizualnych środków nauczania. W oparciu o dane badań porównawczych nad wynikami edukacyjnymi prezentacji tekstowej i prezentacji

filmowej na wykładach, poświęconych aktualnym problemom, autor podkreśla ich niespodziewany charakter. Okazało się, że z punktu widzenia studentów prezentacja filmowa hamuje odbiór informacji i podejmowanie decyzji (65% respondentów). Wysoką wartość film ma jedynie w tych przypadkach, kiedy informacja nie może być dobrze przedstawiona tekstowo. Czy oznacza to, że wnioski o wizualnym upośrednieniu charakteru rozwoju kognitywnego współczesnych studentów są przesadzone i przedwczesne, czy to że wypada mówić o skomplikowanej architekturze semiotycznej współczesnej dydaktyki szkoły wyższej? Wolelibyśmy, żeby pytanie to pozostało otwarte, jako że stanowi raczej potencjał dla badań nad edukacją, niż punkt wyjściowy dla rozwiązań metodycznych.

Naszym zdaniem (i właśnie w tym kierunku chcielibyśmy rozwijać serię badań), niejednoznaczność tych danych (jeśli nie ufać ich interpretacji wprost) pozwala traktować świadectwa studentów jako problem wizualny. Na podstawie tych świadectw można przypuścić, że studenci w niedostatecznym stopniu potrafią pracować z informacją, przedstawioną za pośrednictwem obrazu, doznają trudności w jej dekodowaniu i interpretacji. Poza tym, woląc stosować materiały tekstowe, już uporządkowane przez nauczyciela, studenci dążą do tego, żeby zrezygnować z własnego wysiłku w celu organizacji danych percepcyjnych, popierają paternalistyczne nastawienia w edukacji, uzależniając się od dobranych i konceptualizowanych przez nauczyciela faktów, pozbawiając siebie szansy na rozwój ważnej w każdym zawodzie umiejętności, a mianowicie umiejętności obserwacji.

Doświadczeniu efektów zamiany informacji werbalnej w wizualną jest poświęcona znacząca część artykułu pedagoga ukraińskiego M. B. Litwinowej „*Wizualizacja informacji edukacyjnej na zajęciach z fizyki*”. Chodzi nie o prostą zamianę modalną danych informacji, lecz o specjalną zamianę, o tworzenie kodu wizualnego, kształtującego nowy system organizacji informacji. Autor nie poprzestaje na zagadnieniach konstruowania obrazowego sposobu porządkowania wiedzy. Zaproponowany do dyskusji schemat metodyczny obejmuje: tworzenie obrazu centralnego, jego dekodowanie – ujawnienie mechanizmu działania, zastępowanie obrazu przedmiotem do przyswojenia – obiektem fizycznym. Związek obrazu i obiektu fizycznego (w artykule ujęty jako „zakotwiczenie obiektu”) pozwala zdaniem autora, utrzymywać go w polu odbioru, dokonywać detalizacji i formalizacji znaczeń, zwiększać warstwy interpretacyjne, kontrolować jakość przyswajania materiału. W centrum uwagi w artykule M. B. Litwinowej znajduje się działalność nauczyciela, dzięki czemu dla nas najbardziej nadającymi się do obserwacji stają się zachodzące w niej

transformacje, inspirowane nastawieniem na zastosowanie produktywnej pracy obrazu (tutaj jako refren do pytania W. Mitchella „czego żądają obrazy?” możemy zadawać pytanie „jak działają obrazy?” niezależnie od naszych świadomych wysiłków w ich obecności). Niestety nie możemy w pełni rozważać charakter działań edukacyjnych uczniów, szczegóły procesulane ich udziału w aktach kodowania i dekodowania, stosunki, powstające między obrazem-kodem a obiektem-namiastką w tych przypadkach, kiedy efekt nauczania staje się istotny pod względem dydaktycznym. Podobne dane empiryczne, przedstawione przez T. J. Tretiakową, o których pisano wyżej, pozwalają przypuścić, że istnieje podwójna kolizja: między obrazem a słowem w trakcie ich współdziałania oraz w stosunkach między pozycją nauczyciela a pozycją uczniów, powstających w trakcie porządkowania i ponownego porządkowania informacji naukowej¹.

Swoistą linię rozważań nad sytuacją semiologiczną w edukacji uniwersyteckiej rozwija artykuł białoruskiego psychologa A. M. Kołyszki „*Student w systemie czytania edukacyjnego*”. Specyfika postawienia pytania o czytanie polega, po pierwsze, na edukacyjnej kontekstualizacji czytania (autor wprowadza termin „czytanie edukacyjne”), a po drugie, na zmianie statusu czytania (czytanie nie jest przedstawione jako wydarzenie w świadomości indywidulanej, lecz jako komunikacja o skomplikowanej budowie, odbywająca się nie tylko i nie tyle w trybie współdziałania *autor – czytelnik – tekst*, lecz w relacjach komunikatywnych, realizowanych w sytuacji edukacyjnej przez jej uczestników).

Proponowany uwadze czytelników tom „*Mediacja wydarzenia edukacyjnego za pomocą środków współczesnej kultury wizualnej*” można by było chyba nazwać próbą zbudowania „dydaktyki nieklasycznej”. Dydaktyka jako dyscyplina przez wiele osób jest pojmowana jako ściśle związana z uporządkowaniem, przejrzystą strukturą, określonymi składnikami, które traktowane są jako metody, zasady, środki itd. Taki obraz dydaktyki

¹ Pojęcie podwójnej kolizji wymaga specjalnego opracowania, na które w danym tekście brakuje miejsca i czasu, lecz jedno uściślenie musi się pojawić już teraz. Jednym z zadań pojęciowego działania „kolizji” jest wyprowadzenie stosunku obrazu i słowa ze stanu binarnej konfrontacji w systemie opozycji, ponieważ takiego typu system zawsze działa na rzecz odnowienia uporządkowania, które z kolei stopniowo utożsamia się z sensem. Uporządkowanie jest właśnie uniwersalnym sposobem prolongowania sensu w sytuacji edukacyjnej. My zaś wyodrębniamy kolizję jako konstrukcję pojęciową, która określa przestrzeń nieliniarnego montażu dydaktycznego rzeczywistości edukacyjnej, w którym pozycje nauczyciela i ucznia cechuje dynamiczna immanencja wobec aktów krzyżowania się i nakładania się na siebie obrazu i słowa. Mówimy o kolizji jako o zderzeniu, konflikcie, nakładaniu się na siebie, splataniu się i równości obiektywności i subiektywności edukacyjnej w różnych środowiskach aksjologicznych, semiotycznych i symbolicznych. Kolizja nie zaprzecza systemowi przeciwieństw, lecz wykorzystuje je do tworzenia efektu wzajemnego nakładania się na siebie i splatania się heterogenicznych środowisk i pozycji.

najprawdopodobniej już wykonał swoje ważne zadanie kulturalne w uwarunkowanej historycznie przestrzeni i czasie. Żyjemy dzisiaj w czasach licznych i jednocześnie zachodzących zmian. Ich liczność przewiduje, że zmiany te nie są sprowadzane do porządku systemowych ruchów zmian, i sama „epoka” nie stanowi przejścia w linearności czasu historycznego między czymś a czymś, lecz być może jest fundamentalnym i teraz już trwałym warunkiem naszego istnienia.

W jaki sposób ma wtedy być budowana edukacja? Jakie konstytutywy mają tworzyć jej podstawy, a jakie mogą być złożone do archiwum? Jakie są kryteria samookreślenia pedagogicznego, jeśli każda z podstaw, uznawanych dawniej za nadziejne, wykazuje swoją chwiejność, iluzoryczność, odwracalność?

To jest paradoksalne, ale warunek lingwistyczny realizacji dydaktyki w epoce przemian stanowi metafora chaosu. Chaosowi z reguły są właściwe negatywne denotacje i konotacje. Jednak, jak podkreśla profesor Uniwersytetu Gdańskiego Dorota Klus-Stańska, «chaos to też prapoczątek, stan głęboko potencjalny, inicjujący wyłanianie się tego, co istotnie, nowe, esencjalne. Również umysły twórcze preferują brak porządku, gdyż dążą do nadania rzeczowości swojego własnego ładu i strukturyzowania go według własnych zasad i kryteriów. Chaos jest bowiem przeciwieństwem sztywnego schematu, totalitarnej jednakowości, musztry intelektualnej. Wyklucza oczywistość, która powszechnie kojarzy się właśnie z dydaktyką. W chaosie nic nie jest proste, raz na zawsze wyjaśnione, przestajemy wiedzieć „na pewno”. I właśnie w tej wielowymiarowości chaosu dostrzegam szansę na odnalezienie w dydaktyce zarówno tego, co chaotycznie niepokojące i słabe, jak i tego co życiodajne, inspirujące i wielowymiarowe»¹. W chaosie staje się możliwe maksymalne osłabienie postaci pedagoga, pozbawienie jej magii wrodzonego talentu i efektu aureoli źródła produktywności edukacyjnej, które tworzy przez to przestrzeń dla nowych pytań i relacji edukacyjnych.

I na zakończenie chcemy podkreślić, że składające się na całość artykułu tomu nie twierdzą, że świat edukacji naprawdę jest taki. Co więcej zamierzeniem konferencji i niniejszego tomu było uniknięcie wszelkich definicji edukacji w stylu „taka jest prawda”. Proponujemy ujmować ją w taki sposób. Innymi słowy, ta zbiorowa wypowiedź ma zasadniczo nie dokończony charakter i jest wypowiedzią, której zadaniem jest otwieranie mnogości potencjałów rozwoju edukacji.

Tłumaczenie z rosyjskiego przez L. Podporinova

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

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

КОНЦЕПЦИЯ МЕДИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

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

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

1. Кризисное самоопределение как исходное условие образовательного исследования

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Развитие образования

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Визуализация образования

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

Ян Коменский

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Проблематика «визуального перехода» в учебной ситуации, описываемая серией отношений выше, должна быть спроецирована для самой проблемы современного видения и может быть обозначена кроме отмеченного выше и в терминах «сбрасывания» сложившейся культуры зрения, ее проблематизации. На уровне действий субъекта это выражается в необходимости освоения двух управляющих зрительным процессом механизмов. Первый из них связан с торможением спонтанной артикуляции (вербальной культуры), второй — с контролем визуальной апперцепции. Их формирование и согласованное использование, включенное в процесс восприятия артефактов, может быть положено в основание педагогического проекта визуального образования.

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

4. Исследование как практика

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

Parent Roger, Torop Peeter

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Медиация образовательных событий

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

Р. Барт

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Выводы

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

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

игнорирует модификации семиогенеза или интерпретирует их как исключительно аппликативную задачу.

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

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

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

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

Литература

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

22.Parent, R. La sémiotique postmoderne dans la pédagogie et la recherche interculturelles / R. Parent, P. Torop // International Journal of Canadian Studies. Revue internationale d'études canadiennes. – 2012. – № 45–46. – P. 353–379.

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

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

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

CONCEPT OF EDUCATIONAL EVENT MEDIATION BY MEANS OF MODERN VISUAL CULTURE

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

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

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

KONCEPCJA MEDIACJI WYDARZENIA EDUKACYJNEGO ZA POMOCĄ ŚRODKÓW WSPÓŁCZESNEJ KULTURY WIZUALNEJ

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

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

1. Samookreślenie kryzysowe jako warunek wyjściowy badania edukacyjnego

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Brak niezgodność semantyki i pragmatyki dyskursu wizualnego w edukacji skutkuje:

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

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

2. Rozwój edukacji

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Wizualizacja edukacji

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Badania jako praktyka

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

Parent Roger, Torop Peeter

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Mediacja wydarzeń edukacyjnych

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Wnioski

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

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

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

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

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

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

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

Tłumaczenie z rosyjskiego przez L. Podporinova

Bibliografia

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

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

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

CONCEPT OF EDUCATIONAL EVENT MEDIATION BY MEANS OF MODERN VISUAL CULTURE

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

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

А. М. Колышко

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Гродно,
Республика Беларусь

ПЕРВОПРОЧТЕНИЕ ТЕКСТА «КОНЦЕПЦИЯ МЕДИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ»

Обычно критика текста мной пишется после нескольких его прочтений, более детального знакомства с другими текстами автора, реализуемой им научной традиции и культуры письма. В конечном итоге исчезает что-то важное, эмоционально, личностное, что может возникнуть только при первом чтении, исчезает безвозвратно. В данном случае хочется предложить совсем иное — *первое впечатление* от текста «Концепция медиации образовательного события современной визуальной культурой».

Текст привлекает к себе пристальное внимание во многих аспектах. Вначале хотелось бы изложить общее формальное впечатление¹: обращает на себя внимание способ написания текста. Текст сразу же воспринимается как «многослойный пирог». «Читатель-автор-образование», «настоящее-образование», «возможное-культура» в самых различных вариациях появляются в одном и том же фрагменте текста. Текст как будто ведет читателя шаг за шагом к изложенным в заключении выводам. Читатель попадает в своеобразный поток (или «ловушку»), который, с одной стороны, требует усилий читателя по расшифровке написанного, а, с другой стороны, логично и последовательно втягивает его в размышление о развитии современного образования. В тексте все время требуется (предполагается) удерживание читателем занимаемой авторами позиции исследователя и творца существующей или возможной ситуации в образовании.

В статье используется большое количество «нетрадиционных» (непривычных) для отечественной психологии понятий и словосочетаний. Каждое такое понятие требует от читателя для понимания прочитанного своеобразной *приостановки* или «отказа» (подвешивания) от наличных представлений с целью понимания написанного, углубления в контекст

¹ Безусловно, оно здесь носит исключительно субъективный характер и зависит от различных аспектов: установок читателя «при встрече с иным», сложившейся общей культурой чтения, привычных стратегий чтения, степени предыдущего знакомства с авторами текста, реализуемой ими традиции понимания мира образования и научного письма, а также многими другими переменными.

высказывания авторов, в традицию использования того или иного понятия¹. Предложенный авторами текста способ его прочтения можно обозначить как движение «от принятия (присвоения) к пониманию», который является для читателя в полной мере кризисогенным. Насыщенность текста «незнакомыми» понятиями, которые интенсивно разворачиваются друг за другом, как бы втягивает читателя в «омут» предлагаемой дискурсивной реальности. Вовлеченный таким образом в чтение текста, читатель способен обратиться (вернуться) к собственной позиции только в конце раздела или всего текста. Можно утверждать, что структура текста направлена на конструирование особого способа его прочтения, активное формирование *своего собственного читателя*. Такое чтение конституирует особый тип цельности читателя: это и уход от критики в отношении тех или иных отдельных фрагментов текста, и «отказ» от себя в целом, и включение в диалог как живой целостности².

Начало текста обращено к предъявлению авторами «предмета заботы» написания текста. Таковым выступает вопрос «Как возможно исследование развивающегося образования?» Обычно автор текста заявляет цель его написания. Но в данном случае читателю предлагается нечто существенно иное, большее, чем цель. Инструментально предлагаемая забота описывается с помощью следующих понятий: «позиция, занимаемая отвечающим», «взаимосвязь способа ответа и позиции отвечающего», «непрерывное несовпадение с собой», «разрыв между наблюдателем и наблюдаемым». Авторы текста, описывая исходные основания своего письма, предлагают читателю как бы «позаботиться о себе». Возникает впечатление, что читателю нужно просто довериться способу разворачивания текста и упорно следовать за его авторами для того, чтобы в конце чтения, соприкоснувшись с *иным*, стать *другим* читателем — творцом понимания и построения образовательных событий.

Обратимся к содержанию. В контексте описания состояния и развития современного образования авторы обнаруживают кризис, локализованный, по их мнению, в дискурсе образования. С моей точки зрения, весьма провокационное и продуктивное в контексте проектирования развития

¹ Отмечу, что для понимания прочитанного непременно требуется временно «отказаться» от своей позиции (как бы утратить ее) и «присвоить» позицию авторов.

² Отметим, что в данном контексте авторы идентичны себе и в способе развития образования: поэлементного, обращенного к изменению дискурса образования, экспериментального (в процессе исследования), через кризис.

образования решение, поскольку оно прямо коррелирует с устоявшимся в науке представлением о развитии культуры, социума и личности через кризис¹. Полагание в основу развития образования «кризиса» (да еще экспериментального) позволяет не только снова «сблизиться» с культурой, но и «строить альтернативные варианты культуры». При этом образование будет идти не «позади» культуры, отставая от нее в своем развитии, а, наоборот, двигаться «вперед», обозначая и проектируя возможные направления культурного развития.

Обозначенный авторами текста *разрыв* между культурой и образованием является очевидным в том, что каждый из участников образовательного процесса устанавливает с этим разрывом и его действием свою специфическую связь. Генетическая ориентация европейского образования на «культуру письменного текста» и своеобразная бесконфликтная утилизация визуальной культуры приводит к явно осязаемым эффектам сопротивления учеников образованию, формализации образовательной коммуникации, той формализации, которая и выступает «меткой» разрыва.

Современная культура в технологической форме своего разворачивания успешно фальсифицирует традиционные основы существующего образования. Использование современной техники для списывания, открытые для доступа «решебники», «альтернативные» лекции или практические занятия в Интернет-пространстве (как правило, более понятные ученикам) и т. п. деформируют привычную образовательную коммуникацию между учеником и учителем. Школа перестает быть доминантным местом присутствия, где ученики проводят свою жизнь: физически находясь в школе, ученик может «жить» в виртуальном пространстве. Путь *нового* в этой ситуации субъектной децентрации оказывается реверсивным: не школа привносит в ученика и семью новое, а ученик «импортирует» из Интернета что-то в форме «нового» в школу и семью².

¹ В то время как существующее образование в своих основаниях всячески избегает любых кризисов, будь то кризисы его бытия и развития, или кризисы в технологии обучения и воспитания. Это *избегание* не только делает кризис ресурсным для развития образования, но и наделяет само образование особой чувствительностью к кризису как источнику своего изменения. Другими словами, чувствительность важна не сама по себе, а как то, что при определенных усилиях и условиях создает символическое поле трансформации, затрагивающей все образовательные элементы.

² При этом большинство существующих в социально-экономическом пространстве профессиональных практик более восприимчивы к визуальной культуре, чем образование.

Закономерно возникает поставленный авторами вопрос о «заботе образования о себе» на фоне нарастающей конкуренции с миром виртуализированных в образах форм знания и ориентации. У современного отечественного образования мало шансов стать победителем в противостоянии с Интернетом. Поэтому «забота образования о себе» может и должна стать работой по выстраиванию собственного развития как новых способов взаимодействия с миром для трансформации ситуации противостояния в ситуацию сотрудничества. И здесь предлагаемые в тексте конструкции такого взаимодействия кажутся достаточно актуальными, чтобы обратить на них самое серьезное внимание.

Поделюсь еще одним важным наблюдением: новым и необычным является для отечественной педагогики и психологии предлагаемый авторами текста экспериментальный характер развития образования с опорой на разработанную в современной социальной инженерии логику поэлементной трансформации, в которой «предметом испытывания» выступают образовательное пространство и время. Обнаружение в этом способе развития образования полноценного места виртуальности и связанной с ней визуализации делает такой подход весьма чувствительным к новым способам взаимодействия с наличной культурой, с нетипичным и уникальным.

Немного угрожающими звучат слова авторов о том, что «образ больше не нуждается в субъекте как текстоцентрированной структуре сознания, он требует лишь сенсуалистских актов мгновенного восприятия для того, чтобы создать эффект бесконечной множественности, той особой среды, в которой образ будет себя реплицировать, пока не исчезнет «последнее слово»». В данной связи предлагаемая авторами «визуализация образования», очевидно, напрямую связана с утратой субъекта (или его трансформацией во что-то другое). И здесь мне как заинтересованному читателю невольно хочется получить более детальную расшифровку данного высказывания, как, впрочем, и более тщательно экспонированной логики создания визуально ориентированных технологий нового образования.

М. Щепска-Пустовска, М. Левартовска-Зыхович, Л. Струмска-Цилвик
Университет Гданьска, Гданьск, Республика Польша

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИСКЛЮЧЕНИЕ РЕБЕНКА ИЗ ПРОСТРАНСТВА

Аннотация: Проблематика текста касается отношения пространства–места, анализируемого в контексте доступности преобразования пространства в место. Исходным здесь выступает положение о том, что люди создают свое место, символически маркируя собственными знаками пространство. Эта практика имеет педагогическое и воспитательное значение в том смысле, что люди на основании признаваемых ими ценностей создают собственное место. Именно поэтому человеческая идентичность для своего развития нуждается в пространстве, которое может быть самостоятельно обжито. Препятствия в создании своего места способствуют формированию идентичности, подчиненной внешне заданным правилам. В этом теоретическом контексте анализируется школьное пространство, выделяются три его типа: пустое пространство, педагогически ангажированное пространство и пограничное пространство. Только в последнем типе удалось обнаружить следы свободной творческой активности детей, интерпретируемой как знаки трансформации пространства в место, что можно трактовать как реализацию в школе отношений власти и подчинения.

Ключевые слова: пространство, место, творчество, власть/подчинение.

Центральная ось этого текста — проблематика отношения «пространство – место» (ребенка и для ребенка), которое мы рассматриваем с помощью одного из инструментов преобразования пространства в место, каким является искусство. Здесь оно трактуется в широком понимании как «открытие вещи, более того, конструирование форм, более того, выражение переживаний, если создание, конструирование, выражение способно приносить удовольствие, приводить в движение, возбуждать» [40, 52]. Такая широкая трактовка термина искусство с педагогической точки зрения есть сильное обобщение, позволяющее охватить этим именем разные виды творческой человеческой активности и продуктов творчества человека (в частности ребенка), которые в обыденности людям безразличны, но могут быть значимы только с точки зрения преобразования людьми пространства в место. Идея текста опирается на положение о том, что пространство трансформируется людьми в место тогда, когда они распоряжаются собственными произведениями и придают им символическое значение. В

случае пространства, предназначенного для ребенка (такого, как скажем, школа), мы имеем дело с зафиксированной в педагогическом дискурсе блокировкой доступа к практике преобразования пространства в место. Мы это воспринимаем как маргинализацию, создание препятствия в организации детьми своего места. В этом контексте будет представлен анализ школьного устройства как практики вытеснения детей из предназначенного им пространства, поиска ими своего места в нем.

1. Отношение «пространство – место»: к педагогическому смыслу места

Каждый из нас живет *где-то* и никто не бывает *ниоткуда* [43, 53]. «Пространство — наиболее универсальная область человеческой жизни. Нет жизни за пределами пространства, невозможно отделить жизнь человека и его поведение от пространства» [7, 45]. Несмотря на то, что анализ категории пространства в области социальных наук начался относительно недавно, только сейчас стало утверждаться ее гуманистическое измерение, связанное с тем, что «смена статуса пространства и человека в нем обусловлена отказом от абсолютной, математико-физической концепции пространства» [там же, 46], в рамках которой человек трактуется как ее элемент, подобный каждому иному физическому элементу. На почве гуманистической концепции предметом интереса перестали быть еще недавно значимые особенности физического пространства, такие как высота, протяженность или ширина, и к пространству стали подходить как *действию и арене человеческой жизни* [там же]. В отношении натурального пространства, созданного природой, речь идет о его восприятии в контексте антропологическом, то есть как о деятельности человека, функционально преобразующей природное пространство таким образом, каким оно отвечает потребностям людей. Yi-Fu Tuan считает, что не преобразованное человеком пространство считается неосвоенным, лишенным позиций отношений и значения, но тогда, когда люди начинают в нем творить, оно становится для них местом именованным и заселенным. Это место обычно коррелирует для них с чувством безопасности и противопоставляется пространству, определяемому как безграничное и непостижимое. Как пишет Yi-Fu Tuan, «место — это безопасность, пространство — это вольность: мы привязаны к первому и тоскуем по другому» [41, 13].

Место затем следует трактовать как специфическую область человеческой ангажированности. Однако «с культурной точки зрения — это пространство, значимое для конкретных индивидов и сообществ. С

ним связаны системы знания, фантазии и ценности, а также правила поведения, благодаря которым осуществляется процесс идентификации и социальной интеграции» [10, 42]. Место — это *очеловеченное пространство*, определенное конкретными людьми, насыщенное для них символически, благодаря чему оно может анализироваться из семиотической перспективы как вид текста.

В исторической ретроспективе люди прежде всего имели дело с пространством, однако, задерживаясь в какой-то его области, они старались его освоить, придать ему собственные смыслы, насытить символами, благодаря чему чуждое пространство становилось для них *местом*. Этот процесс, постоянно проигрываемый людьми, хотя сегодня они чаще всего не имеют отношения к сформированному природой пространству, в определенной степени все же продолжается, и люди прилагают усилия для преобразования пространства в собственные места. С субъектной перспективы место всегда является фрагментом пространства, присвоенным каким-то субъектом [15, 12]. Нет мест, которые являются местами для всех, поскольку место неразделимо с конкретным, создающим его субъектом. Пространство становится местом для субъектов тогда, когда конкретные субъекты придают ему значение.

В досовременных сообществах пространство и место обычно были «здесь и как-то» расположены. В классическом подходе, корнящемся в философии Мартина Хайдеггера, место стало извлекаемым из целостности пространства. Оно обладало исторической протяженностью, характеризовалось аутентичностью и своеобразным «духом» (*genius loci*), который придавал ему самотождественность, делал чем-то устоявшимся, тем, что придавало человеку уверенность сохранности [14].

В современном мире, проникнутом духом постоянных изменений и подвижности, место как область сознания человеком мира становится все более слабым в связи с конкретным пространством (физическим). Гораздо чаще оно воспринимается как процесс «не того, что “есть”», но того, что становится, «фокусирует множество разных историй, в ситуации, когда нет... единой исторически определенной идентичности» [17, 227]. Место приобретает динамический, изменчивый, открытый статус, который, как кажется, создается текущими сквозь него различными «сущностями». Astrid Мęczkowska говорит, что это «специфическое человеческое пространство сознания мира, “значимое пространство”, включающее опыт субъектов в их культурных, политических и социальных аспектах» [24, 39–40].

Процесс взаимоотношений с пространством, превращающий его в значащее место, очень сложен и опирается на бесчисленные и разнородные действия людей. В настоящее время едва ли несколько такого рода продуктов можно трактовать как произведения искусства и приписывать их профессионалам. Мы, однако, говорим об ином понимании искусства, согласно которому оно основывается на связи между человеком и его окружением и их гармонической целостности [22, 484]. На этом понимании возникла маклюэзовская идея: *каждый может быть художником*. McLuhan считал художником человека, непосредственно ангажированного в многосмысловой опыт и представление реальности, человека интегративного сознания [21, 112], создающего свое место, благодаря чему и возникает упомянутая гармоническая целостность.

Создание людьми мест, однако, является единым и первым столпом отношения человек – пространство. Вторым — формирование человека местом. Так как человек не только создает свое место, но и им определяем. Этот аспект отношения человек – место обнаружил себя в поле интереса педагогики места, одной из современных перспектив образовательных исследований, ориентированных на изучение мест как символических доменов, значимых с точки зрения человеческого развития. Ее истоки следует искать в богатой философской рефлексии, касающейся места¹, из которой выводимы два направления размышления о нем: первый укоренен в функционализме, второй — в феноменологии. Функционалистская ориентация в педагогической рефлексии места построена на убеждении в том, что роль образования заключается в приспособлении индивида к его первичному физическому и социальному месту. Феноменологическая ориентация в свою очередь указывает, что «человек становится собой при воспитательной “помощи” места» [23, 27].

Maria Mendel считает, что место воспитывает, и его можно понимать субъектно как *воспитательное место* [там же, 26]. Однако она различает *делание местом* от *делания места*. *Делание местом* отсылает очевидным образом к воспитательному замыслу создателей места, которые посредством его стараются сформировать воспитанника (функционализм). В свою очередь *делание места* не столь очевидно, поскольку может опираться на воспитательные интеракции, которые «могут “происходить” — посредством места — с воспитателем, “от” которого

¹ Maria Mendel упоминает в этом контексте сократовские прогулки по Афинам, ницшеанскую самость, укорененную в физически ощущаемом месте, хайдеггеровский *Dasein* (или «тут-бытие»), руссоисское природное место или, наконец, постмодернистское «не-место» [23].

“бытие местом” получает свое значение... они могут также “осуществляться” без него. Воспитатель может быть “растворен” в связанном с ним месте, или его может вообще не быть, поскольку место, если согласиться с тем, что оно воспитывающее, может воспитывать “само” (феноменология)» [там же, 28]. Место имеет «креативную мощь в отношении субъекта. Посредством места он делается и сам — неизменно „где-то” себя ставит» [там же, 29]. Подобный тезис приводит Astrid Męczkowska, которая пишет: «место как пространство опыта мира является значащим пространством для процессов конструирования идентичности субъектов» [24, 39].

В субъектной и социальной перспективе пространство должно стать средством борьбы за значение, идущей между людьми. Как пишет Tomasz Szkudlarek, места оккупируются, захватываются, занимаются людьми кроме всего прочего для того, чтобы придать им свои смыслы, освоить их, овладеть жителями этих мест [36]. Пространство вместе с тем может быть областью своеобразного исключения, которому исследователи этой проблемы придают смысл *участия* (ограничения или запрета активности индивидов или социальных групп в важных сферах социальной жизни), *распределения* (ограничения или запрета доступа индивидам и группам к ключевым ресурсам и услугам), *полномочий* (редукции политических, экономических или социальных возможностей) [35, 30]. В этом контексте «маргинализация или пространственное исключение, понимаемые как ограничение и запрет доступа определенных индивидов и социальных групп к пространству или возможностям его преобразования, могут анализироваться как проблема участия, ресурсов и полномочий» [1, 233].

В связи с ключевой для нас проблемой пространства детства и для детства мы хотим в этой части изложения сконцентрировать внимание на ребенке как творце своего места и педагогическом потенциале его активности в создании пространства, чтобы в последующем перейти к вопросам его маргинализации и исключения в процессах пространственных преобразований.

2. Ребенок как творец (своего) места

Для того, чтобы представить ребенка как (со)творца (своего) места, следует сделать несколько замечаний на предмет детской творческой активности (творчества), направленной в этом случае на комментирование, преобразование, организацию и освоение окружающего мира, на его «чувственное восприятие, означивание и назначение присущим человеку способом» [42, 404]. Это, однако, не простая задача, поскольку в

литературе, посвященной этому предмету, наличествует множество дефиниций, а также мерцаний значений категории «творчество», смешений научных и обыденных точек зрения [11]. Принципиальные трудности возникают при определении термина *творчество*, что обусловлено, с одной стороны, его сложной историей, а с другой, тем фактом, что в настоящее время функционирует несколько различных способов его прочтения и понимания. Социально ориентированные исследователи творчества рассматривают его из перспективы творца, воспринимая творчество как деятельность исключительно для Бога и указывая, что он и только он является творцом в полном смысле этого слова, поскольку творит из ничего — *ex nihilo* [31, 22–23]; или как привилегированную область деятельности художника (одаренного талантом, специальными способностями, компетенциями или умениями); или как деятельность «обычного» человека, стремящегося к новизне и изменениям [40].

Дефинитивные поиски не облегчает тот факт, что исследователи заинтригованы тайной, содержащейся в творческом процессе, и его непредсказуемостью, а также связанными с ним творческими способностями, подвергая его анализам в разных конфигурациях в различных аспектах черт творца (интеллекта, темперамента или личности). Важно при этом отметить, что в последнем случае принято различать «личность творца» и «творческую личность» [32]. В этом контексте интенсивно исследуются биографии творцов культуры, что позволяет (рас)познать и понять как внутренние источники (приводящие в движение творческие действия), так и их условия (средовые, культурные и т. п.), способствующие творчеству. В итоге проникновенному изучению (содержания и структуры) подвергается сам акт творческого процесса.

Психологи описывают творчество как гибкость мышления или опять же как подвижность представлений, способность к продуцированию новых идей или, наконец, умение видеть что-либо полностью новым (не встречаемым раньше) в конфигурациях и отношениях. Иногда оно трактуется как способность оригинального видения событий и тот тип человеческой активности, для которого характерны черты продуктивности и конструктивности [18, 29–30].

В литературе из области социальных наук о творчестве пишется прежде всего в контексте творца (с акцентом на аспекте субъектном), либо *психического процесса* (имея в виду его процессуальный аспект). Берется, однако, в равной мере во внимание так называемые *внешние факторы*,

обуславливающие процесс создания, обращая внимание на стимуляторы-ингибиторы творчества и, наконец, само произведение (в атрибутивном аспекте творчества) [38].

Категория «творчество» в понимании человеческой деятельности, создающей новые вещи и ценности, появилась около 100 лет тому назад, когда было осознано, что творчество может присутствовать во всяких формах человеческой активности, и что каждый, а не только Бог или художник, могут быть по-разному творцами [37, 57–58]. Это понимание творчества создало пространство для восприятия ребенка как творца. Хотя часто принимается *априори*, что ребенок креативен, но не до конца известно, в чем состоит его творчество, и часто оно трактуется как отличное от творчества взрослых. Robert Gloton и Claude Clero утверждают, что «ребенок естественным образом творец» [12, 57–58]. Творческая активность ребенка, понимаемая как биологическая потребность взросления, обращена к его будущему, а также к самотрансценденции. Приводимое этой потребностью в движение творчество, по мнению авторов, проявляется в детской активности, а также создании произведений, которые следует понимать как результат работы детского воображения. Оно «организует и упорядочивает, а также трансформирует информацию, внешнего для ребенка мира» [там же]¹.

На почве польской педагогики субъектное значение творчества, равно как и его общий характер, было акцентировано Н. Radlińska. Как она пишет: «творчество, к которому все способны, может быть понято как избирательное заимствование благ, придание им жизненности через их обнаружение в себе, их умножение благодаря использованию в качестве основания собственных стремлений и поступков» [33, 366]. Составляющей творческого акта в ее подходе к рецепции, анализу, (ре)интерпретации творчества является ценность создания собственных значений, а также новых благ и продуктов. Так понимаемое Radlińska творчество — явление

¹ Основанием детской творческой экспрессии считали прежде всего язык. В особенности обращали внимание на тот факт, что дети склонны к чистой игре/потехе словом, а их воображение расцветает в творческих действиях, приносящих удовольствие. Язык в этом случае выступает и как инструмент коммуникации, обмена с другими или (логического) представления реальности и «творением», реализующим эстетические цели. В этом творчестве также реализуется эмотивная функция языка, направленная на выражение эмоционального отношения к миру, посредством выбора и упорядочивания стилистических средств [12, 225]. Дети создают разнородные языковые формы, которые можно отнести к культуре сверстников (*peer culture*) [см.: 7], детскому фольклору и игровой культуре [6], поэтизации и потехе — деликатной материи слова [2; 5; 27; 34; 44]. Содержания этого творчества являются выражением заинтересованности детей миром, манифестацией их переживаний и познавательной активности, базовые черты которой лучше всего обозначить творчеством, трактуя его как дар мечтаний, спонтанность в выражении чувств и творческую отвагу [9, 148].

выдающееся (выступает как значительное социальное произведение, а также как творчество жизни (повседневное творчество)). Последнее определено как творческое действие, которое, не будучи источником повседневных ценностей, создает, однако, разнообразные творческие вызовы в повседневной жизни человека [33, 366–367]. Как нам представляется, в этом подходе творчество ребенка вписывается в широкую дефиницию понятия жизнотворчества (обыденного).

Близкую позицию занимает Wincent Okoń, который считает, что *творчество* следует рассматривать как явление массовое — свойственное многим людям, и детское творчество может считаться «многосторонней деятельностью ребенка, продуцирующего новые оригинальные произведения в области познания, искусства и техники» [30, 19–20]. Ребенок «захвачен всякими чувствами, обусловленными контактами с реальным миром, стремясь его преобразовать» [16, 182]. В своей творческой активности ребенок аутентичен. Все, что переживает, что чувствует и думает, то, что знает, выражает во многих «языках»: игрой, словом, мимикой, жестом, движением и т. п. Итальянский педагог Loris Malaguzzi комментирует это следующим образом: «Ребенок — это сумма ста... Выражает себя в ста языках, имеет сто рук, сто идей, сто способов их выражения в забавах и словах. Сто, всегда сто способов слушания, восхищения, любви; сто радостей пения, способов понимания, сто миров для открытия, сто миров для вымыслов, сто миров для мечты. Ребенок говорит ста языками (и использует сто, и даже больше ста)» [19, 1].

К этому обширному репертуару творческого самовыражения можно причислить также всяческие попытки комментирования, обозначения и назначения, преобразования окружающего мира, ведущих к его новой организации и освоению. Познание взрослыми социального присутствия детей в мире, их участия в повседневной жизни и сопутствующее этому знание и уважение их взглядов и самой детской точки зрения совпадает с мировыми тенденциями предоставления детям свободы в области планирования, обозначения, назначения и освоения общего пространства жизни, совместного его присвоения в созданном вместе с другими публичном пространстве.

Проекты этого типа опираются на участие малышей в процессе планирования, создания пространства, в котором они живут. Часть из них полем действия делает городской контекст, считающийся исключительно неподходящим для счастливого детства. Особое значение имеет в них наделение детей *правом на место*, а также детская точка зрения на общее

пространство, вытекающая из положения о том, что в процессе модернизации дети оказались одной из более ущемленных групп, которой требуется внимание и искупление.

Замечено также, что в реализуемые проекты пространства дети вносят свежее восприятие, новый опыт и новое знание. Детский вклад оценивается и из других позиций, позволяющих увидеть в трактовках пространств отличные от привычных перспективы. Участие более молодых в проектах делает возможным изучение городского жизненного мира (*Lebenswelt*). Дети обращают внимание взрослых на парадоксы, обусловленные «взрослой» логикой упорядочения жизненного пространства. Кроме вопросов о границе детского участия и ангажированности существенным эффектом областей участия является идея того, насколько сами взрослые контролируют те контексты, в которых пытаются учить детей умелому действию и влиянию на реальность. В этом смысле рефлексия над детским творчеством прочитывается в контексте планирования пространства и является точкой отсчета в рефлексии сообщества взрослых [26]¹.

Привлеченные нами модели участия юных в процессе планирования, создания пространства, в котором протекает жизнь, не имеют, однако, повсеместного характера. Значительно чаще мы встречаемся с противоположным явлением — вытеснением детей, маргинализацией и исключением их из участия в организации предназначенного для них пространства, примеры чего прежде всего в таком типовом пространстве для детей, как школа.

3. Об исключении учеников из пространства (школы)

Архитектура и организация физического пространства школы издавна привлекали внимание исследователей с точки зрения на ее чрезмерно иерархизированный, авторитарный характер, принуждающий учеников (и учителей) к подчинению внешне установленным правилам, принципам, конвенциям. Это воспринималось как выражение связанности школы с отношениями власти и послушания, локализуемыми учителями и

¹ Автор выделяет семь доменов: *романтичный домен* (в котором дети выступают проектировщиками), *домен защитников* (в котором дети выступают адвокатами заказчиков проектов), *домен потребностей* (который обеспечивает интересы детей, прежде всего в связи с природой и необходимостью игры), *домен познания* (в котором архитекторы учат детей архитектуре), *правовой домен* (который определяет и гарантирует гражданские права детей в городских условиях), *домен институциональный* (в котором дети трактуются как взрослые, за которыми признаются те же компетенции и права в процессе проектирования) и, наконец, *проактивный домен* (который связывает исследование, участие и деятельность, объединяя детей и взрослых в планировании и проектировании пространства).

школьный персонал в надзирательской позиции, учеников — в позиции принудительно осужденных, активность которых должна быть неустанно регулируема и контролируема. Одним из видимых измерений отношений власти является скрытая в архитектуре и пространственном устройстве школьных зданий программа, воплощенная в аранжировке, специфичном порядке и меблировке, навязывающих определенный тип активности и делающих невозможными другие.

Скрытую программу школьного пространства можно трактовать как механизм исключения учеников из полноценной и активной жизни школы, блокировки либо/и структурирования их интеракций, их социального опыта и, наконец, идентичности. Пространство школы является носителем значений, которые формируют учеников, ибо определяют их возможное поведение, межличностную коммуникацию, способы самоотношения, взаимоотношения, удовлетворения своих потребностей (в том числе функционально-пространственных, эстетических). Пространство проектирует конкретику поведения и социальные позиции. Пространство придает им облик строго определенным образом¹.

В этой перспективе влияние на пространство пользователей, связанное с преобразованием его в место, становится ключевым в плане конструирования человеческой идентичности и социальных отношений. В то же время блокировка этого влияния является актуализацией позиции власти. Это положение становится теоретической рамкой, позволяющей нам обосновать наши поиски следов трансформации детьми школьного пространства в место путем их спонтанной творческой активности. В качестве эмпирического материала используются избранные фотографии пространства гданьских школ, анализируемые в перспективе их формы, заключенного в ней содержания, а также конструируемых смыслов. Методологические инспирации почерпнуты нами в антропологической концепции образа и визуальной этнографии [4; 29; 39].

Уже предварительный обзор школьного пространства позволяет выделить три его типа с точки зрения на детскую творческую ангажированность: *пустые пространства, педагогически ангажированные пространства и пограничные пространства*. Первая из выделенных нами групп устанавливает *пустое пространство*. Оно выглядит анонимным, лишенным какого-нибудь своеобразия, стерильным как в буквальном значении этого слова (безукоризненно чистое), так и в переносном

¹ Более обстоятельно на эту тему см.: [3, 401–408; 13; 25, 218–269].

(формально-экономном). Это пространство являет себя как пустое, поскольку не предписывает никакой человеческой (и в особенности детской) активности. Оно избавлено от детских произведений, в нем нет следов их присутствия. Эстетика этого пространства апеллирует к холоду, чуждости, отсутствию, анонимности, формальности. Обсуждаемое пространство выполняет функцию путей сообщения, но часто и репрезентативную функцию, формируя образ школы. В нашем материале ее представляют двор и школьный коридор.



Это пространство мы воспринимаем как полностью принадлежащее взрослым, находящееся под их тотальным контролем. Вопрос только в том, кто эти взрослые: учителя, школьная власть, вспомогательный персонал. С точки зрения выполняемой этим пространством функции можно предположить, что она принадлежит дворникам, которые благодаря стерилизации пространства способны поддерживать его первозданную чистоту. Несмотря на стерильность это пространство, однако, насыщено сообщением о своем характере, функции и проектируемых способах поведения пользователей. Оно максимально формализовано и величественно, не предполагает свободных форм поведения. В его области невозможна какая-нибудь экспрессия, творческая активность. К этому пространству определенно ученик не имеет доступа, кроме каждодневного присутствия в нем. Заблокирована также полностью возможность преобразования его в место. Помимо этого, оно выполняет образовательную функцию в смысле формирования определенного поведения, хотя демонстрирует, что у творца наведенного глянца могла быть другая цель.

Другой выделенный нами тип — это *педагогически ангажированное пространство*, то есть созданное интенционально, упорядоченно и программированно учителем, преследующим образовательно-воспитательные цели. Piotr Mikiwicz считает, что «для организации опыта

учеников учителя во всем мире создают подобное пространство» [25, 220]. Обычно это пространство школьного класса, оформленное учителем школьными пособиями, тематическими газетами, окказиональными декорациями. Его эстетика указывает на распространенные в образовании ценности: порядок, регламент, симметрия, повторяемость. В его создание вовлечены учителя и ученики, однако способ и уровень их ангажированности не одинаков, что проявляется в представленном ниже материале. Мы выделили в нем две группы фотографий: первая составлена из работ учителя, в то время как вторая — из работ учащихся.

Работы учителя



Представленная работа учителя является примером осязаемого и сильного педагогического влияния, имеющего, однако, выраженный схематичный характер, что особенно заметно на первых двух фотографиях, на которых дважды используется одна и та же фигура девочки, которой в разных сценах приданы разные гаджеты/реквизиты (на

ней белая блузка или стеганая куртка; гранатовая юбка или теплые штанишки). Некоторые из сопутствующих фигуре элементов неизменны (солнце, тучи, птицы, стилистика подписей). Особое внимание обращено на способ формулирования темы. Используемые местоимения: *нашей, нами* предполагает, что высказывание формулируется от имени целого школьного сообщества, хотя создателем текста является учитель. Схематизм и привязка к порядку очевидны на двух очередных фотографиях, касающихся околопраздничной области. Симметричное расположение используемых элементов, повторяемость декоративных мотивов создают необычно типичное и предсказуемое пространство. Две оставшиеся фотографии из работ учителя являются примером использования типовых элементов, характерных для популярной культуры (образ Николая, снежной бабы), которые можно увидеть на праздничных декорациях всех супермаркетов.

Анализ фотографий выявляет скрытую программу в *педагогически аранжированном учителем школьном пространстве*, которая способствует формированию у учеников образа школы (и мира) как пространства упорядоченного, схематизированного и предсказуемого, насыщенного легко распознаваемыми типичными элементами, вызывающими однозначные ассоциации. Эта программа оформляет мышление учеников о себе и других, блокирует их вовлеченность в организацию собственных мест посредством самостоятельных приемов.

Работы «учеников»



Работы, определенные учителем как произведения учеников, относятся ко второй группе пространственной репрезентации, которую мы назвали *педагогически аранжированной*. Не составляет труда на их примерах заметить, что «творчество» учеников вписано в схему и ориентировано на готовый шаблон, подготовленный заранее учителем. Творческая активность ученика из-за этого оказалась редуцированной к воспроизводству жестко определенных элементов. Поразительная повторяемость исполнения в работах учеников указывает на канализацию их усилий на повторении действий по образцу, которые не способствуют их креативности и ограничиваются копированием банально простых действий. В этом контексте следует заметить необычное подобие между работами учителя и учеников как по форме, так и по содержанию. Они сделаны с использованием тех же самых схем и ассоциаций, скрупулезно приспособленных к циклическим обстоятельствам. Такого рода практика

делает возможной торжество схематичной организации школьного пространства согласно праздничным сезонным ритуалам.

Анализируемые репрезентации показывают учителя как главного социального актора, ответственного за организацию школьного пространства, который потенциально делает его местом. Отнесение, однако, его инспираций представленных произведений к обстоятельствам власти позволяет локализовать действия учителя в более широком дискурсе, устанавливающем свыше определенную ему роль. В этом смысле создаваемое им пространство не является местом, ему принадлежащим. Парадоксально, но учитель, создающий это пространство при помощи учеников, делает это на основе внешне установленного порядка, что блокирует творческую активность не только учеников, но и его самого.

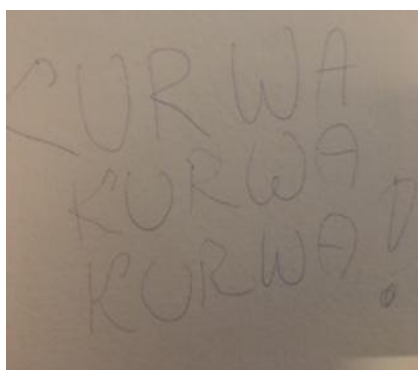
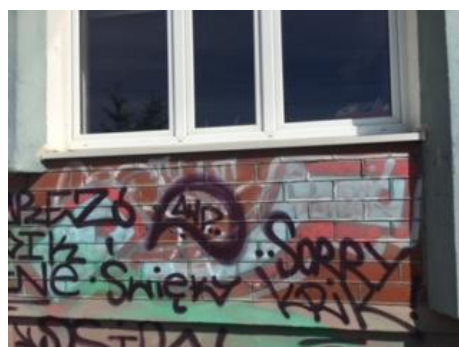
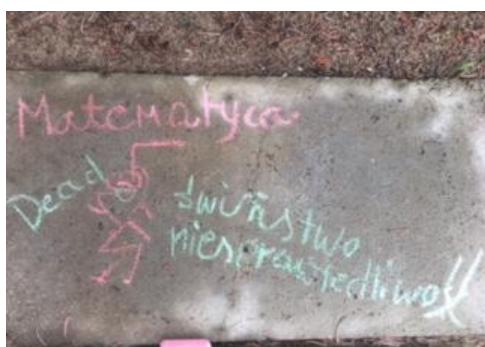
Представленные выше репрезентации *педагогически аранжированного пространства* демонстрируют то, что они созданы скорее учителем, чем учеником, заполнены его собственными видениями, воображениями, интерпретациями, но только такими, которые корреспондируют с свыше установленными программными рамками, предписанными школе. Активность ученика в этом контексте жестко регулируется, ограничена приклеиванием гофрированной бумаги на предварительно нарисованной учителем ветке. Она приобретает схематизированную форму, подражательную и лишенную признаков индивидуальности.

Несомненным парадоксом является то, что экспонируемые в этом пространстве произведения как бы иллюстрируют детское творчество, но остаются под контролем и строгой цензурой учителя. Однако они являются важным педагогическим посланием, указующим на законные формы выражения, приемлемые методы и интерактивные ритуалы. В их контексте ученик не является главным инициатором, хозяином предназначенного ему пространства, но и учитель, как оказывается, чаще выступает агентом существующих ритуалов, ролью в сценарии, написанном иными. Пространство школьного класса в этом отношении замаскировано под место, ибо трансформировано не детьми, а учителем, «с использованием ребенка как средства» и в согласии с внешне установленными правилами.

Третья и последняя из выделенных нами групп — *пограничное пространство*, которым попеременно владеют ученики и школа. Это то пространство, которое становится местом тогда, когда его захватывают ученики, когда же его отвоевывает школа, она стирает следы их

активности, превращая пространство в пустое. Пограничное пространство находится под ограниченным, непостоянным надзором работников школы. Оно является одним из самых разнообразных среди других пространств, отличающимся по эстетике, форме и содержанию; наиболее неоднозначным, неоднородным и в то же время наиболее выразительным как с точки зрения формы / эстетики сообщения, так и передаваемого контента. К нему мы причисляем внешние и внутренние школьные стены, туалеты, гардеробы. Их общая черта состоит в недостаточном надзоре со стороны взрослых, что облегчает активность учеников, маркирующих школьное пространство своим присутствием.

Работы учеников



Ученики используют единственно доступное им пространство разными способами. Часто их экспрессия адресована кому-то посредством

сообщения, иногда служит демонстрацией чувств, но чаще всего она связана с выражением обиды либо переживанием несправедливости, а также злобы и фрустрации. Используемые ими средства бывают жесткими, а содержания вульгарны и непристойны. Идеальным примером этого являются фотографии школьных туалетов, на стенах которых ученики выразительно проявляют свои чувства (злобу, фрустрацию), используя сильные стилистические средства, что становится возможным ввиду того, что это пространство временно избавлено от контроля взрослых, делая возможным выражение себя и своих взглядов, а также эмоций, манифестацию протеста против существующего мира и собственной от него независимости. Другой причиной может быть то, что экспрессия опирается на необычно сильные эмоции, которые не находят другого канала в хорошо контролируемом пространстве школы.

В момент обнаружения школой такого места оно обычно «дезинфицируется», очищается путем восстановления семантического порядка. Проявления ученической экспрессии закрашиваются (иногда самими учениками в виде наказания за пространственные действия). Можно также говорить о том, что в *пограничном пространстве* идет постоянная борьба между школой и учениками, которые населяют пространство собственными высказываниями, адресуя другим сообщения. Активность учеников может быть также проанализирована в категориях сопротивления как широко манифестируемая творческая экспрессия, экспрессия эмоций [20, 30–33, 40–44]. В этой перспективе проявления свободной экспрессии учащихся могут обнажать искусственность серьезности школы, непризнание ее организации, ритуализированности, а прежде всего всяческих отношений власти, скрываемых педагогической завесой.

4. Пара слов в завершение

Пространство и место издавна считаются важнейшими составляющими нашей жизни, значимыми в перспективе человеческой экзистенции и человеческого развития. В равной мере их переживание, обозначение и назначение свойственным человеку способом неразрывно связаны с человеческой сущностью и существованием. Независимо от того, каким образом они определены, они играют бесспорную роль в жизни человека, который с детской поры трудится над организацией и присвоением окружающего его мира. Эти усилия, несомненно, имеют идентификационное измерение, поскольку, создавая свое место, люди творят себя. Если становится невозможным создание собственных мест, их

идентичность не находит пространства для автономного определения направлений своего развития. В этом контексте следует заметить, что чем сильнее обозначается тенденция к привлечению детей к планированию пространства (городского)¹, тем заметнее невозможность соучастия учеников в организации школьного пространства. Сегодня, как и сто лет тому назад, физическое пространство школы служит потребностям педагогического дискурса и не поддерживает творческой активности ребенка.

Перевод с польского А. А. Полонникова

Литература

1. Abłazewicz-Górnicka, U. Marginalizacja i wykluczenie w przestrzeni miejskiej / U. Abłazewicz-Górnicka // *Pogranicze. Studia Społeczne*. – 2013. – Tom XXII. – S. 231–242.
2. Baluchowa, A. Archetypy literatury dziecięcej / A. Baluchowa. – Wrocław : Wydawnictwo Bagiński i Synowie, 1993. – 118 s.
3. Belting, H. Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie / H. Belting. – Kraków : Universitas, 2012. – 322 s.
4. Chrzastowska, B. Literatura i poetyka / B. Chrzastowska. – Warszawa : WSiP, 1987. – 508 s.
5. Cieślikowski, J. Wielka zabawa / J. Cieślikowski. – Wrocław ; Warszawa ; Kraków : Ossolineum, 1967. – 422 s.
6. Cobel-Tokarska, M. Przestrzeń społeczna: świat – dom – miasto [Electronic resource] / M. Cobel-Tokarska / 2011. – Mode of access: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6224/Cobel-Tokarska.%20Przestrze%C5%84%20spo%C5%82eczna.%20Kr%C3%B3tkie%20wyk%C5%82ady%20z%20socjologii.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. – Date of access: 26.09.2017.
7. Corsaro, W. A. Peer Culture / W. Corsaro // *Qvortrup J. The Palgrave Handbook of Childhood Studies* / J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig. – London : Routledge, 2009. – S. 301–315.
8. Dymara, B. Świat pełen poezji / B. Dymara // *Dziecko w świecie sztuki* ; red. B. Dymara. – Kraków : Impuls, 2000. – S. 143–158.
9. Dymnicka, M. Od miejsce do nie-miejsca / M. Dymnicka // *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*. – 2011. – № 36. – S. 35–52.

¹ См.: L. Nanni (2010).

10. *Encyclopedia of Creativity* / red.: M. A. Runco, S. Pritzker. – New York : Academic Press, 1999. – 1384 p.
11. Gloton, R. *Twórcza aktywność dziecka* / R. Gloton, C. Clero. – Warszawa : WSiP, 1976. – 255 s.
12. Heidegger, M. *Budować, mieszkać, myśleć* / M. Heidegger. – Warszawa : Czytelnik, 1997. – 347 s.
13. Jałowiecki, B. *Miejsce, przestrzeń, obszar* / B. Jałowiecki // *Przegląd Socjologiczny*. – 2011. – № 2–3 (60). – S. 11–28.
14. Leszczyński, A. C. *Ojciec człowieka. Szkice afiniczne* / A. C. Leszczyński. – Gdańsk : Słowo/obraz terytoria, 2012. – 468 s.
15. Lewicka, M. *Miejsce* / M. Lewicka // *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. – Warszawa : Scholar, 2014. – S. 227–229.
16. Lowenfeld, V. *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka* / V. Lowenfeld, W. L. Brittain. – Warszawa : PWN, 1977. – 214 s.
17. Malaguzzi, L. *The Hundred Languages of Children* / L. Malaguzzi. – New York : Ablex Publishing, 1998. – 491 p.
18. McKay, M. *Sztuka skutecznego porozumiewania się* / M. McKay, M. Davis, P. Fanning. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001. – 336 s.
19. McLuhan M. *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka* / M. McLuhan. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowo-Techniczne PWN, 2004. – 477 s.
20. McLuhan, M. *Od kliszy do archetypu* / M. McLuhan, W. Watson // *Wybór tekstów* / red. E. McLuhan, F. Zingrone. – Poznań : Zysk i S-ka, 2001. – S. 458–487.
21. Mendel, M. *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa* / M. Mendel // *Pedagogika miejsca* / red.: M. Mendel. – Wrocław : DSWE TWP, 2006. – S. 21–37.
22. Męczkowska A. *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej* / A. Męczkowska // *Pedagogika miejsca* / red.: M. Mendel. – Wrocław : DSWE TWP, 2006. – S. 38–51.
23. Mikiewicz, P. *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia* / P. Mikiewicz. – Warszawa : PWN, 2016. – 349 s.
24. Nanni, L. *Dzieci zmieniają współczesne miasta – koncepcje, realizacje, możliwości* [Electronic resource] / L. Nanni. – Mode of access: http://www.autoportret.pl/-files/artykuly/a9_nanni.pdf. – Date of access: 09.09.2017.
25. Nasiłowska, A. *Czteroletnia filozofka* / A. Nasiłowska. – Kraków : Wydawnictwo Literackie, 2004. – 161 s.

26. Nowotniak J. Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół / J. Nowotniak. – Szczecin : PRINT GROUP, 2006. – 200 s.

27. Nowotniak, J. Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej / J. Nowotniak. – Kraków : Impuls, 2012. – 280 s.

28. Okoń W. Zabawa a rzeczywistość / W. Okoń. – Warszawa : WSiP, 1987. – 360 s.

29. Popek, S. L. Psychologia twórczości plastycznej / S. L. Popek. – Kraków : Impuls, 2010. – 490 s.

30. Postawa twórcza – źródło szczęścia czy kula u nogi? — rozmowa Agnieszki Karaś i Tomasza Knopika z prof. Andrzejem Sękowskim (KUL) // Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna. – 2005. – № 1 (15). – S. 8–14.

31. Radlińska H. Pedagogika społeczna / H. Radlińska. – Wrocław : Ossolineum, 1961. – 415 s.

32. Semenowicz H. Poetycka twórczość dziecka / H. Semenowicz. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1973. – 165 s.

33. Szarfenberg, R. Od trzech elementarnych strategii badawczych do programu badań wykluczenia społecznego / R. Szarfenberg // Wykluczenie społeczne / red.: L. Frąckiewicz. – Katowice : AE, 2005. – S. 27–34.

34. Szkudlarek, T. Miejsce, przemieszczenie, tożsamość / T. Szkudlarek // Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne / red.: P. Hudzik, J. Mizińska. – Lublin : UMCS, 1997. – S. 151–160.

35. Szmidt, K. J. Pedagogika twórczości / K. J. Szmidt. – Gdańsk : GWP, 2007. – 736 s.

36. Szmidt, K. J. Szkice do pedagogiki twórczości / K. J. Szmidt. – Kraków : Impuls, 2001. – 159 s.

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

38. Tatarkiewicz, W. Dzieje sześciu pojęć / W. Tatarkiewicz. – Warszawa : PWN, 1985. – 437 s.

39. Tuan, Y.-F. Przestrzeń i miejsce / Y.-F. Tuan. – Warszawa : PIW, 1984. – 251 s.

40. Zwiernik, J. Przestrzeń i miejsca w krajobrazie dzieciństwa / J. Zwiernik // Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki / red.: T. Sadoń-Osowiecka. – Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2015. – S. 13–38.

41. Zwierzchowski, P. Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko – rodzina – szkoła / P. Zwierzchowski // Pedagogiczna relacja

rodzina – szkoła: dylematy czasu przemian / red.: A. W. Janke. – Bydgoszcz : Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, 1995. – S. 53–58.

42. Żurkowski, B. Literatura, wartość, dziecko / B. Żurkowski. – Kraków : Uniwersytet Jagielloński, 1992. – 155 s.

M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, L. Strumska-Cylwik
University of Gdańsk, Gdańsk, Poland

PEDAGOGICAL EXCLUSION OF A CHILD FROM SCHOOL SPACE

Summary: The main issue of the text is concerned with the relation between a space and a place, analyzed in the context of the perspective of children's access to the possibility of transforming school space into a place. The starting point is an assumption that people create their own places, and they symbolically mark available space with their own artifacts/products. This practice is of pedagogical importance since people create their own places on the basis of their values, but places themselves also play an educational role. Hence human identity needs space to develop – a space than can be managed in its own way. On the other hand, blocking this access is conducive to the development of identity according to externally imposed rules. In this theoretical context, school spaces have been analyzed and, as a result, three kinds of space have been identified: empty spaces, pedagogically ordered spaces and frontier spaces. Only in the latter it was possible to identify traces of creative activity of children, interpreted as signs of transforming this space into places, which can be understood as the expression of relation between power and subordination in the school.

Key words: space, place, creativity, power/subordination.

M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, L. Strumska-Cylwik
 Uniwersytet Gdański, Gdańsk, Rzeczpospolita Polska

PEDAGOGICZNE WYDZIEDZICZANIE DZIECKA Z PRZESTRZENI

Streszczenie: Problematyka tekstu dotyczy relacji przestrzeń — miejsce, analizowanej w kontekście perspektyw dostępu dzieci do przekształcania przestrzeni szkoły w miejsca. Punktem wyjścia jest założenie o tym, że ludzie tworzą swoje miejsca, dokonując symbolicznego naznaczania dostępnej im przestrzeni własnymi wytworami. Praktyka ta ma znaczenie pedagogiczne w tym sensie, że ludzie na podłożu wyznawanych wartości kreują własne miejsca, ale też miejsca mają sens wychowujący. Stąd ludzka tożsamość dla swojego rozwoju potrzebuje niezbędnie przestrzeni, którą może zagospodarować na swój własny sposób. Natomiast blokowanie owego dostępu sprzyja urabianiu tożsamości według zewnętrznie stanowionych reguł. W tym kontekście teoretycznym analizie zostały poddane przestrzenie szkoły, w wyniku czego wyodrębniono ich trzy rodzaje: przestrzenie puste, przestrzenie pedagogicznie aranżowane i przestrzenie pograniczne. Jedynie w tych ostatnich udało się zidentyfikować ślady swobodnej aktywności twórczej dzieci, odczytywane jako znaki przekształcania jej w miejsca, co można traktować jako wyraz realizowania się w szkole stosunków władzy i podporządkowania.

Słowa kluczowe: przestrzeń, miejsce, twórczość, władza/ podporządkowanie.

Centralną oś niniejszego tekstu stanowi problematyka relacji „przestrzeń ↔ miejsce” (dziecka i dla dziecka), którą rozpatrujemy w kontekście jednego z wykorzystywanych przez ludzi instrumentów przekształcania przestrzeni w miejsce, jakim jest sztuka. Jest ona tu ujmowana w rozumieniu najszerszym — jako „odtwierzanie rzeczy, bądź konstruowanie form, bądź wyrażanie przeżyć — jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać [40, s. 52]. Przyjęcie tak szerokiego rozumienia terminu *sztuka* jest zabiegiem celowym z pedagogicznego punktu widzenia, ponieważ pozwala na objęcie tą nazwą różnych rodzajów aktywności twórczej i wytworów twórczości człowieka (w szczególności zaś dziecka), które są ludziom nieobojętne i mogą być znaczące z punktu widzenia przekształcania przez nich przestrzeni w miejsce. Zamyśl tekstu został oparty na znanym założeniu, że przestrzeń jest przez ludzi przekształcana w miejsce wówczas, gdy mogą oni ją zagospodarować własnymi wytworami i nadać jej dzięki temu znaczenie symboliczne. W przypadku przestrzeni przeznaczonej dla dziecka (takiej, jaką stanowi na przykład szkoła) mamy jednak do czynienia z umocowanym w dyskursie pedagogicznym blokowaniem dzieciom dostępu do

praktyki przekształcania przestrzeni w miejsce. Postrzegamy to jako marginalizującą przeszkodę w (u)czynieniu przez dzieci szkoły ich własnym miejscem. W tym kontekście pragniemy poddać namysłowi obserwowalne w przestrzeni szkoły owoce praktyk wydziedziczania dzieci z przestrzeni dla nich przeznaczonej i prób jej odzyskiwania przez nie.

1. Relacja „przestrzeń $\leftrightarrow$ miejsce”: ku pedagogicznym sensom miejsc

Każdy z nas żyje *gdzieś* i nikt nie jest *znikąd* [43, 53]. „Przestrzeń jest najbardziej uniwersalnym obszarem życia ludzkiego. Nie sposób żyć poza przestrzenią, nie da się ludzkiego życia i społecznych zachowań od przestrzeni oddzielić” [7, 45]. Pomimo tego, pojawienie się analiz dotyczących kategorii przestrzeni w obszarze nauk społecznych nastąpiło stosunkowo niedawno, dopiero wówczas gdy dostrzeżony został jej humanistyczny wymiar ilustrowany „zmianą statusu przestrzeni i człowieka w niej, polegającą na odrzuceniu absolutystycznej, matematyczno-fizycznej koncepcji przestrzeni” [ibid., 46], w ramach której człowiek był traktowany jako jej element o określonej masie, podobny każdemu innemu elementowi fizycznemu. Na gruncie koncepcji humanistycznej przedmiotem zainteresowania przestały być więc eksponowane dotychczas własności fizyczne przestrzeni takie, jak wysokość, długość, czy szerokość, i przestrzeń zaczęła być ujmowana jako *dzieło i arena ludzkiego życia* [ibid.]. W odniesieniu do przestrzeni naturalnej, wytworzonej przez przyrodę idzie w niej zatem o czynnik antropogeniczny, czyli działalność człowieka powodującą funkcjonalne przekształcenie tej przestrzeni w taki sposób, aby odpowiadała ona na jakieś ludzkie potrzeby. Yi-Fu Tuan nieprzekształconą przez człowieka przestrzeń uważa za nieoswojoną, pozbawioną punktów odniesienia i znaczeń, jednak wówczas, gdy ludzie zagospodarują ją swoimi wytworami staje się ona dla nich miejscem — nazwanym i zasiedlonym. Miejsce owo jest zwykle przez nich kojarzone z poczuciem bezpieczeństwa i opozycjonowane w stosunku do przestrzeni identyfikowanej jako nieograniczona, bezkresna, niezgłębiona. Jak pisze Yi-Fu Tuan „miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy do drugiego” [41, 13].

Miejsca trzeba zatem traktować jako obszary specyficznie ludzkiego zaangażowania. Jednak „z kulturowego punktu widzenia są to przestrzenie znaczące dla konkretnych jednostek i wspólnot. Wiąże się z nimi system wiedzy, wyobrażeń i wartości oraz reguł zachowania, dzięki którym zachodzi proces identyfikacji i integracji społecznej” [10, 42]. Miejsca są *uczłowieczoną*

przestrzeni na-znaczoną przez konkretnych ludzi, symbolicznie przez nich nasyconą, dzięki czemu mogą być one analizowane z perspektywy semiotycznej jako rodzaj tekstu.

Historycznie rzecz ujmując — ludzie najpierw mieli do czynienia z przestrzenią, jednak wówczas gdy zatrzymali się już na jakimś obszarze, starali się go oswoić, nadać mu własne sensy, naznaczyć symbolami, dzięki czemu obca przestrzeń stawała się dla nich *miejscem*. Proces ten jest nadal nieustannie odtwarzany przez ludzi, chociaż współcześnie raczej nie mają już oni do czynienia z ukształtowaną jedynie przez przyrodę przestrzenią — wciąż jednak przekształcają zagospodarowane przez innych miejsca tak, by uczynić je własnymi. Z perspektywy podmiotowej zatem miejsce jest zawsze fragmentem przestrzeni wyróżnionym przez konkretny podmiot [15, 12]. Nie ma miejsc, które są miejscami dla wszystkich, bo miejsce jest nierozdzielnie związane z konkretnymi podmiotami, które je tworzą. Przestrzeń staje się miejscem dla podmiotów jedynie wówczas, gdy te konkretne podmioty nadadzą jej znaczenie.

W społeczeństwach przednowoczesnych przestrzeń i miejsce były zwykłe „gdzieś i jakoś” umiejscowione. W klasycznym ujęciu mającym swoje korzenie w filozofii Martina Heideggera, miejsce zostało wyodrębnione z całości przestrzeni. Posiadało ono historyczną ciągłość, charakteryzowało się autentycznością oraz swoistym „duchem” (*genius loci*), który nadawał mu tożsamość; było ono czymś zastanym, co dawało człowiekowi pewność schronienia [14].

W dzisiejszym świecie przesiąkniętym duchem powszechnej zmienności i ruchliwości, miejsce jako obszar doświadczania świata przez człowieka pozostaje w coraz słabszym związku z konkretną przestrzenią (fizyczną). Coraz częściej też postrzegane jest ono jako proces: „nie «jest» (ono), lecz »się staje«. (...) skupia wiele różnych historii, nie ma (...) jednej, historycznie wyznaczonej tożsamości” [17, 227]. Przybiera postać dynamiczną, zmienną, otwartą, która — jak się wydaje — tworzona jest przez różne „przepływające” przezeń podmioty. Astrid Męczkowska powiada, że jest to „specyficznie ludzka przestrzeń doświadczania świata, »przestrzeń znacząca«, obejmująca doświadczenia podmiotów w ich kulturowych, politycznych i społecznych aspektach” [24, 39–40].

Proces zagospodarowywania przestrzeni, czyniący z niej miejsce znaczące, jest niezmiernie złożony i polega na niezliczonych i różnorodnych działaniach ludzi. Współcześnie zaledwie nieliczne z powstających podczas nich wytworów są odczytywane jako dzieła sztuki i przypisywane do wyspecjalizowanych twórców. Nam jednak idzie o inne rozumienie sztuki, zgodnie z którym polega

ona na tworzeniu więzi między człowiekiem a jego otoczeniem i łączeniu ich w harmonijną całość [22, 484]. Na tym rozumieniu została skonstruowana McLuhanowska idea: *każdy może być artystą*. McLuhan za artystę uważa bowiem człowieka bezpośrednio zaangażowanego w wielozmysłowe doświadczanie i przedstawianie rzeczywistości, *człowieka o integralnej świadomości* [21, 112], który kreuje swoje miejsca, dzięki czemu tworzą one z nim ową harmonijną całość.

Tworzenie przez ludzi miejsc jest jednak jedynie jednym z biegunów relacji człowiek – przestrzeń. Drugim jest kształtowanie człowieka przez miejsce. Człowiek bowiem nie tylko tworzy swoje miejsce, ale także jest przez nie kształtowany. Ten aspekt relacji człowiek – miejsce znalazł się w polu zainteresowania pedagogiki miejsca, jednej ze współczesnych perspektyw badań nad edukacją, zorientowanej na badanie miejsc jako domen symbolicznych, znaczących z perspektywy ludzkiego rozwoju. Jej rodowodu należy szukać w bogatej refleksji filozoficznej dotyczącej miejsca¹, z której wywiedzione zostały dwa kierunki namysłu nad nią: pierwszy zakorzeniony w funkcjonalizmie, drugi — nawiązujący do fenomenologii. Orientacja funkcjonalistyczna w pedagogicznej refleksji nad miejscem zbudowana jest na przekonaniu o tym, że rola edukacji sprowadza się do przystosowania jednostki do prymarnego wobec niej miejsca fizycznego i społecznego. Z kolei orientacja fenomenologiczna wskazuje, że „człowiek staje się sobą z wychowawczą >>pomocą<< miejsca” [23, 27].

Maria Mendel uważa, że miejsca wychowują i można je rozumieć podmiotowo jako *miejsca wychowujące* [ibid., 26]. Odróżnia ona jednak *działanie miejscem* od *działania miejsca*. *Działanie miejscem* wydaje się w oczywisty sposób odsyłać do wychowawczego zamysłu twórców owego miejsca, którzy za jego pośrednictwem starają się ukształtować wychowanka (funkcjonalizm). Z kolei *działanie miejsca* nie jest już takie oczywiste, ponieważ może ono polegać na tworzeniu interakcji wychowawczych, które „mogą »odbywać się« — poprzez miejsce — z wychowawcą, »od« którego »bycia« miejsce zyskuje dane znaczenie. (...) mogą one także »o-bywać się« bez niego. Wychowawca może być »rozpuszczony« w dotkniętym przez siebie miejsce, albo też może nie być go wcale, ponieważ miejsce — jeśli przyjąć, że jest wychowujące — może wychowywać »samo«” (fenomenologia) [ibid., 28]. Miejsce ma więc „moc kreacyjną wobec podmiotu. Przez miejsce dokonuje się

¹ Maria Mendel wymienia w tym kontekście sokratejskie przechadzki po Atenach, Nitzcheańską samość ulokowaną w fizycznie odczuwanym miejscu, Heideggerowski *Dasein* (czyli „bycie tu oto”), Rousseauńskie miejsca zgodne z naturą, czy — na koniec — postmodernistyczne „nie-miejsca” [23].

on i sam — nieodmiennie »gdzieś« — siebie stanowi” [ibid., 29]. Podobnej tezy dowodzi Astrid Męczkowska, która pisze: „miejsce jako przestrzeń doświadczania świata jest przestrzenią znaczącą dla procesów konstruowania tożsamości podmiotów” [24, 39].

Z perspektywy podmiotowej i społecznej przestrzeń w oczywisty sposób musiała więc stać się narzędziem walk o znaczenia, toczących się między ludźmi. Jak pisze Tomasz Szkudlarek, miejsca są okupowane, najeżdżane, zajmowane przez ludzi [36] między innymi po to, by nadać im ich własne sensy, by uczynić je swoimi miejscami i władać ludźmi w nich zamieszkującymi. Przestrzeń może być w związku z tym również obszarem swoistego wykluczenia, zjawiska któremu znawcy zagadnienia przydają sensy partycypacyjne (ograniczenie lub brak uczestnictwa jednostek i grup społecznych w ważnych obszarach życia społecznego), dystrybucyjne (ograniczenie lub brak dostępu jednostek i grup do kluczowych zasobów i usług), lub też opisują je jako ograniczenie lub brak uprawnień (politycznych, ekonomicznych, czy społecznych) [35, 30]. W tym kontekście „marginalizacja i wykluczenie przestrzenne, rozumiane jako ograniczenie lub brak dostępu jednostek i kategorii społecznych do przestrzeni i możliwości jej wytwarzania, mogą być analizowane łącznie jako problem uczestnictwa, zasobu i uprawnień” [1, 233].

W nawiązaniu do kluczowej dla naszego wywodu kwestii przestrzeni dziecka i dla dziecka, chcemy w tym miejscu skoncentrować naszą uwagę na dziecku jako twórcy swojego miejsca i pedagogicznym potencjale jego aktywności kreacyjnej w przestrzeni, by w dalszej części tekstu przejść do kwestii jego marginalizowania i wykluczania z udziału w organizowaniu przeznaczanej dla niego przestrzeni.

2. Dziecko jako twórca (swojego) miejsca

Chcąc przedstawić dziecko jako (współ)twórcę (swojego) miejsca należy poczynić kilka uwag na temat dziecięcej aktywności twórczej (twórczości), skierowanej w tym przypadku na komentowanie, przetwarzanie, organizowanie i oswajanie otaczającego je świata, na jego „odczuwanie, zaznaczanie i naznaczanie” we właściwy człowiekowi sposób [42, 404]. Nie jest to jednak łatwe zadanie, ponieważ w literaturze przedmiotu mamy do czynienia z mnogością definicji oraz pulsowaniem znaczeń kategorii twórczości, a jej ujęcia naukowe przeplatają się z potocznymi [11]. Zasadnicze trudności z precyzyjnym określeniem terminu *twórczość* wynikają — z jednej strony — z jego

skomplikowanych dziejów, z drugiej zaś — z faktu, że obecnie funkcjonuje co najmniej kilka odmiennych sposobów jego odczytywania i rozumienia. Zorientowani społecznie badacze twórczości przyglądają jej się zwykle z perspektywy twórcy, postrzegając twórczość jako działalność zarezerwowaną jedynie dla Boga i wskazując, że on i tylko on jest kreatorem w pełnym tego słowa znaczeniu, bowiem tworzy z niczego — *ex nihilo* [31, 22–23]; albo jako wyłączną domenę działalności artysty (obdarzonego talentem, specjalnymi zdolnościami, kompetencjami czy umiejętnościami); lub też jako działalność „zwykłego” człowieka, pragnącego nowości i zmiany [40].

Poszukiwań definicyjnych nie ułatwia też fakt, że badacze zaintrygowani tajemnicą tkwiącą w procesie twórczym i jego nieprzewidywalnością, jak również związanymi z nim zdolnościami twórczymi, poddają go analizom w różnych konfiguracjach ze względu na różne cechy twórcy (inteligencję, temperament, czy osobowość). Warto przy tym zaznaczyć, że w tym ostatnim przypadku odróżniają „osobowość twórcy” od tzw. „osobowości twórczej” [32]. W tym kontekście intensywnym studiom poddawane są biografie wybitnych twórców kultury, co pozwala (roz)poznać i zrozumieć zarówno źródła wewnętrznej siły (która uruchamia ich twórcze działania), jak i warunki (środowiskowe, kulturowe itp.) sprzyjające ich twórczości. Wreszcie wnikliwym analizom (od strony jego treści i struktury) poddaje się przebieg samego aktu twórczego.

Psychologowie opisują twórczość jako giętkość myślenia, to znów jako płynność wyobrażeń, zdolność do wysuwania nowych pomysłów, czy wreszcie — jako umiejętność widzenia czegoś w całkowicie nowych (nie spotykanych dotąd) konfiguracjach i relacjach. Niekiedy traktują ją jako zdolność oryginalnego ujmowania zjawisk i ten typ aktywności człowieka, który jest nacechowany produktywnością oraz konstruktywizmem [18, 29–30].

W literaturze z zakresu nauk społecznych, o twórczości pisze się więc przede wszystkim w kontekście *twórcy* (akcentując jej aspekt podmiotowy), lub *procesu psychicznego* (mając na względzie jej aspekt procesualny). Bierze się jednak również pod uwagę tzw. *zewnętrzne czynniki warunkujące proces tworzenia*, uwzględniając w ten sposób tzw. aspekt stymulatorów-inhibitorów twórczości i — na koniec — *wytwór* (uwzględniając aspekt atrybutywny twórczości) [38, 16].

Kategoria *twórczość*, w rozumieniu działalności człowieka przynoszącej rzeczy nowe i cenne, pojawiła się około 100 lat temu, kiedy dostrzeżono, że twórczość może uobecniać się we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności oraz, że każdy — nie tylko Bóg czy artysta — może być na swój sposób

twórczy [37, 57–58]. Ten sposób rozumienia twórczości zainicjował tworzenie przestrzeni dla dostrzeżenia twórcy również w dziecku.

Choć często przyjmuje się *a priori*, że dziecko jest twórcze, to nie do końca wiadomo czym jest twórczość dziecięca, postrzegana zwykle jako odmienna od twórczości dorosłych. Robert Gloton i Claude Clero stwierdzają, że „(d)ziecko w sposób naturalny jest twórcą” [12, 57–58]. Twórczą aktywność dziecka postrzegają przy tym jako biologiczną potrzebę wzrastania, zwróconą ku jego przyszłości oraz ku transcendowaniu samego siebie. Uruchamiana przez nią twórczość, zdaniem autorów, przejawia się w aktywności dziecka oraz w tworzeniu przez nie dzieł, które należy rozumieć jako rezultat pracy jego wyobraźni. Ta zaś „organizuje i porządkuje oraz przekształca informacje ze świata zewnętrznego” [ibid.]¹.

Na gruncie polskiej pedagogiki podmiotowe znaczenie twórczości, jak i jej powszechny charakter, zostało zaakcentowane przez Helenę Radlińską. Jak pisze ona: „(t)wórczość, do której wszyscy są zdolni, jest (...) rozumiana jako przejmowanie wybranych dóbr, nadawanie im życia przez odtwarzanie ich w sobie, pomnażanie ich dzięki spożytkowaniu jako podstawy własnych dążeń i czynów” [33, 366]. Składowymi aktu twórczego są w jej ujęciu recepcja, analiza, (re)interpretacja wartości i wytwarzanie osobistych znaczeń oraz nowych dóbr i działań. Tak pojmowaną twórczość dzieli Radlińska na tzw. **twórczość wybitną** (zwieńczoną znaczącym społecznie dziełem) i tzw. **twórczość życia** (twórczość codzienną). Tę ostatnią definiuje jako te działania twórcze, które nie będąc źródłem wytworów o wartości powszechnej, realizują jednak różnorodne twórcze wyzwania w codziennym życiu jednostki [ibid., 366–367]. Wydaje się, że twórczość dziecięca wpisuje się w tę szeroką definicję pojęcia sytuując się w kręgu twórczości życiowej (codziennej).

Zbliżoną perspektywę przyjmuje Wincenty Okoń, który uważa, że *twórczość* należy rozpatrywać jako zjawisko masowe — właściwe ogółowi ludzi, zaś twórczość dziecięca może być uznawana za „wielostronną działalność dziecka, której owocem są nowe i oryginalne wytwory w obrębie poznania, sztuki i

¹Za podstawę dziecięcej ekspresji twórczej uważali przede wszystkim język. Szczególną uwagę zwracali na fakt, że dzieci są zdolne do czystej gry/ zabawy słowem, a ich wyobrażenia rozkwita w działaniach twórczych podejmowanych dla przyjemności. Język jest tu zarówno instrumentem komunikacji, wymiany z innymi czy (logicznego) przedstawiania rzeczywistości, jak i „tworzywem” służącym realizacji celów o charakterze estetycznym. W twórczości tej realizuje się również funkcja emotywna języka, nastawiona na wyrażenie wobec świata postawy emocjonalnej przez dobór i układ środków stylistycznych [12, 225]. Dzieci tworzą różnorodne formy językowe, które zaliczyć można do *peer culture* (por.: Corsaro, 2009), dziecięcego folkloru i ludyczności [6], poetyzowania (poezjowania) i zabawy - także delikatną materią słowa [2; 5; 27; 34; 44]. Treści tej twórczości są wyrazem zaciekawienia dzieci światem, manifestacji przeżyć i poznawczej aktywności najmłodszych, zaś podstawowe cechy, które najlepiej określają tę twórczość to dar marzenia, spontaniczność w wyrażaniu uczuć oraz odwaga twórcza [9, 148].

techniki” [30, 19–20]. Dziecko bowiem „(w)szystkimi zmysłami wchłania wszystko, co wynika z kontaktu z realnym światem, aby natychmiast po swoim to przetworzyć” [16, 182]. W swojej aktywności twórczej dziecko jest autentyczne. To co przeżywa, co czuje i myśli, co wie wyraża w wielu „językach” — zabawą, słowem, mimiką, gestem, ruchem, itp. Włoski pedagog Loris Malaguzzi komentuje to następująco: „Dziecko jest sumą stu...Wyraża siebie w stu językach, ma sto rąk, sto myśli, sto sposobów wyrażania tych myśli w zabawie i wysławianiu się. Sto, zawsze sto sposobów słuchania, podziwiania, kochania; sto radości ze śpiewu, sposobów rozumienia, sto światów do odkrycia, sto światów do wymyślenia, sto światów do wymarzenia. Dziecko mówi stu językami (i używa stu, albo i stu więcej)” [19, 1].

Do tego obszernego repertuaru twórczego wyrażania siebie przez dziecko można zaliczyć również wszelkie próby komentowania, zaznaczania i naznaczania, przetwarzania, otaczającego je świata, prowadzące do jego ponownego organizowania i oswajania. Uznanie przez dorosłych społecznej obecności dzieci w świecie, ich partycypacji w życiu codziennym i towarzyszące temu uznanie i poszanowanie ich poglądów i dziecięcego punktu widzenia znajduje przełożenie na światowe tendencje w pozostawianiu dzieciom swobody w zakresie planowania, zaznaczania, naznaczania i oswajania — współprzestrzeni życia, (współ)czynienia jej miejscem własnym w dzielonej z innymi przestrzeni publicznej.

Projekty tego typu polegają na partycypacji najmłodszych w procesie planowania, tworzenia przestrzeni, w której żyją. Część z nich polem działania czyniło kontekst miejski, uznawany za wyjątkowo niesprzyjający szczęśliwemu dzieciństwu. Szczególne znaczenie ma w nich nadanie dzieciom *prawa do miasta* oraz dziecięcy punkt widzenia na jego wspólną przestrzeń, co wynika z założenia, że w procesie modernizacyjnym dzieci zostały jedną z najbardziej poszkodowanych grup, której należy się uwaga i zadośćuczynienie. Dostrzeżono też, że do powstających projektów przestrzeni miast dzieci wnoszą świeże spojrzenie, nowe doświadczenia i nowy rodzaj wiedzy. Wkład dziecięcy doceniono tu również z innych względów — pozwala on przyjrzeć się tym przestrzeniom z odmiennej perspektywy. Udział najmłodszych w projektach partycypacyjnych umożliwia bowiem badanie jakości miejskiego *Lebenswelt*. Dzieci kierują uwagę dorosłych na paradoksy związane z „dorosłą” logiką zarządzania przestrzenią życia. Poza pytaniami o granice tego dziecięcego uczestnictwa i zaangażowania, istotnym efektem domen partycypacyjnych jest również namysł nad tym, czy i na ile sami dorośli kontrolują te konteksty, w których pragną uczyć dzieci sprawstwa i wpływania na rzeczywistość. W tym

sensie refleksja nad dziecięcą twórczością odczytywaną przez kontekst planifikacji przestrzeni staje się punktem wyjścia do refleksji nad społeczeństwem dorosłych [26]¹.

Przywołane modele partycypacji najmłodszych w procesie planowania, tworzenia przestrzeni, w której żyją nie mają jednak powszechnego charakteru. Znacznie częściej spotykamy się ze zjawiskiem przeciwnym — wydziedziczania dzieci, marginalizowania i wykluczania ich z udziału w organizowaniu przeznaczanej dla nich przestrzeni, czego przykłady odnajdujemy przede wszystkim w typowej przestrzeni przeznaczonej dla dziecka, jaką jest szkoła.

3. O wydziedziczaniu uczniów z przestrzeni (szkoły)

Architektura i organizacja fizycznej przestrzeni szkoły od dawna przyciąga uwagę badaczy między innymi ze względu na swój silnie zhierarchizowany, autorytarny charakter zmuszający uczniów (i nauczycieli) do podporządkowania się zewnętrznie stanowionym regułom, zasadom, konwencjom. Postrzegane są one jako wyraz zaszczepiania w szkole relacji władzy i podporządkowania, lokującej nauczycieli i personel szkolny na pozycji nadzorujących, a uczniów na pozycji przymusowo osadzonych, których aktywność musi być nieustannie regulowana i kontrolowana. Jednym z obserwowanych wymiarów owej relacji władzy jest program ukryty właśnie w architekturze i układzie przestrzennym budynków szkolnych, w ich aranżacji, w specyficznym układzie i rodzaju umeblowania, które narzucają pewne rodzaje aktywności, inne zaś uniemożliwiają.

Ukryty program przestrzeni szkoły traktować można jako mechanizm wyłączenia (wykluczania) uczniów z pełnego i aktywnego uczestniczenia w życiu szkoły, blokowania lub/ i strukturyzowania ich wzajemnych interakcji, ich doświadczeń społecznych, na koniec — tożsamości. Przestrzeń szkoły jest więc nośnikiem znaczeń, które kształtują uczniów, bo definiują możliwe sposoby ich zachowania się, komunikowania się między sobą, określają prawomocne sposoby traktowania siebie nawzajem, wzajemne relacje, sposoby zaspokajania swoich potrzeb (m.in. funkcjonalno-przestrzennych, czy estetycznych).

¹Autorka wyróżnia siedem takich domen: *domenę romantyczną* (w której dzieci występują jako projektanci), *domenę advocacy* (w której projektanci projektują dla dzieci będąc adwokatami ich potrzeb), *domenę potrzeb* (która uwzględnia szczególne potrzeby dzieci, w tym więc z przyrodą i potrzebę zabawy), *domenę poznawania* (w której architekci uczą dzieci architektury), *domenę praw* (która definiuje i gwarantuje obywatelskie prawa dzieci w środowiskach miejskich), *domenę instytucjonalną* (w której dzieci traktuje się jak dorosłych przyznając im takie same kompetencje i prawa w procesie projektowania) i wreszcie - *domenę proaktywną* (która łączy badanie, uczestnictwo i działanie, by wciągnąć dzieci i dorosłych w planifikację i projektowanie przestrzeni).

Przestrzenie te projektują pewne zachowania i postawy społeczne. Przestrzeń oblikuje zatem do jej używania w ściśle określony sposób¹.

Z tej perspektywy wpływ na przestrzeń jej użytkowników, owocujący przekształceniem jej w miejsce, staje się kluczowy z perspektywy konstruowania się ludzkich tożsamości i społecznych relacji. Natomiast blokowanie tego wpływu jest wyrazem aktualizowania się relacji władzy. Założenie to stanowi teoretyczną ramę, pozwalającą nam na osadzenie naszych poszukiwań śladów przekształcania przez dzieci przestrzeni szkolnej w miejsce za sprawą ich spontanicznej aktywności twórczej. Materiał empiryczny stanowią wybrane fotografie przestrzeni szkolnych gdańskich szkół, poddane analizie z perspektywy ich formy, zawartości treściowej oraz konstruowanych sensów. Inspiracje metodologiczne zaczerpnęliśmy z koncepcji antropologii obrazu i etnografii wizualnej [4; 29; 39].

Już wstępny ogląd przestrzeni szkoły pozwala na wyodrębnienie trzech jej typów za względu na dziecięce zaangażowanie twórcze: *przestrzeni pustych*, *przestrzeni pedagogicznie aranżowanych* i *przestrzeni pogranicznych*.

Pierwszą z wyodrębnionych przez nas grup stanowią przestrzenie *puste*. Wydają się one anonimowe, jałowe, pozbawione jakiegokolwiek tożsamości, sterylne zarówno w znaczeniu dosłownym (jako nienagannie czyste) jak i przenośnym (jako niebywale oszczędne co do formy). Przestrzenie te jawią się jako *puste*, ponieważ nie są naznaczone żadną ludzką (a w szczególności dziecięcą) aktywnością. Są bowiem pozbawione wytworów dzieci, brakuje w nich śladów ich obecności. Estetyka tych przestrzeni wywołuje uczucie chłodu, obcości, nieobecności, anonimowości, sformalizowania. Omawiana przestrzeń pełni zwykle funkcje traktów komunikacyjnych, ale często też sprawuje funkcje reprezentacyjne, tworzy wizerunek szkoły. W naszym materiale jej reprezentacje stanowi dziedziniec i korytarz szkolny.



¹ Szerzej na ten temat: [3, 401–408; 13; 25, 218–269].

Przestrzenie te postrzegamy jako całkowicie zawłaszczone przez dorosłych, pozostające pod ich totalną kontrolą. Pytaniem jakie się jednak nasuwa jest pytanie o to, kim są owi dorośli — czy są to nauczyciele, władze szkoły, czy może personej pomocniczy. Ze względu na pełnione przez tę przestrzeń funkcje, można podejrzewać, że często znajduje się ona we władaniu woźnych, którzy dzięki wysterylizowaniu jej z wszelkich przedmiotów mogą z łatwością zachować jej nienaganną czystość. Mimo owej sterylności jest to jednak przestrzeń nasycona przekazem co do swojego charakteru, funkcji i projektowanych sposobów zachowania jej użytkowników. Jest ona maksymalnie sformalizowana i majestatyczna, nie skłania do bardziej swobodnych zachowań. W jej obszarze niemożliwa wydaje się jakakolwiek forma ekspresji, twórczej aktywności. Zdecydowanie zatem jest to przestrzeń, do której uczeń nie ma dostępu, pomimo codziennej w niej obecności. Zablokowana jest tu całkowicie możliwość przekształcania jej przez niego w miejsce. Pomimo tego pełni ona funkcje edukacyjne w sensie kształtowania pewnych zachowań, chociaż wydaje się, że jej twórcom przyświecać mógł inny cel.

Drugą z wyodrębnionych grup jest *przestrzeń pedagogicznie aranżowana*, to znaczy intencjonalnie tworzona, urządzana i programowana przez nauczycieli ukierunkowanych na cel edukacyjno-wychowawczy. Piotr Minkiewicz uważa, że „w celu organizacji doświadczeń uczniów i nauczycieli szkoły na całym świecie aranżują przestrzeń podobnie” [25, 220]. Jest to zwykle przestrzeń klasy szkolnej wypełniana przez nauczycieli pomocami szkolnymi, tematycznymi gazetkami, okazjonalnymi dekoracjami. Jej estetyka wskazuje na dość powszechnie przyjmowane na gruncie edukacji wartości: ład, porządek, symetria, powtarzalność. W jej tworzenie są zaangażowani nauczyciele i uczniowie, jednak sposób i stopień ich zaangażowania nie jest jednakowy, co ujawnia się w prezentowanym niżej materiale. Wyodrębniłyśmy w nim dwie grupy fotografii — pierwsza składa się z prac nauczyciela, druga natomiast z prac uczniów.

Prace nauczyciela



Prezentowane prace nauczyciela stanowią przykład sporego jego zaangażowania i dużego nakładu pracy, mają jednak charakter uderzająco schematyczny, co szczególnie widoczne jest na pierwszych dwóch fotografiach, na których dwukrotnie została wykorzystana ta sama postać dziewczynki, której w różnych odsłonach przydawane są różne okolicznościowe gadżety/ rekwizyty (biała bluzeczka lub puchowa kurtka; granatowa spódniczka lub ciepłe spodnie). Niektóre z towarzyszących postaci elementów nie ulegają natomiast zmianie (słońce, chmury, ptaki, stylistyka napisu). Szczególną uwagę zwraca sposób sformułowania tematu. Użyte w nim zaimki: *naszej*, *nami* sugerują bowiem wypowiedź formułowaną w imieniu całej społeczności szkolnej, jednak jej twórcą jest przecież nauczyciel. Schematyzm i przywiązanie do ładu i porządku równie widoczne są na dwóch kolejnych fotografiach, dotyczących okresu okołoswiątecznego. Symetryczne rozlokowanie wykorzystywanych elementów,

powtarzalność motywów dekoracyjnych czyni aranżowaną przestrzeń niezwykle typową i przewidywalną. Z kolei ostatnie dwie fotografie z grupy prac nauczyciela stanowią przykład wykorzystywania typowych elementów, charakterystycznych dla kultury popularnej (wizerunek Mikołaja, czy bałwanka), które możemy zobaczyć w dekoracjach świątecznych niemal w wszystkich supermarketów.

Analizowane fotografie odsłaniają program ukryty w *pedagogicznie aranżowanej przez nauczyciela* przestrzeni szkolnej, który sprzyja kształtowaniu u uczniów wizerunku szkoły (i świata) jako przestrzeni uporządkowanej, schematycznej i przewidywalnej, nasyconej łatwo rozpoznawalnymi, typowymi elementami wywołującymi jednoznaczne skojarzenia. Dyscyplinuje myślenie uczniów o sobie i innych i blokuje ich angażowanie się w organizowanie własnych miejsc na swój własny sposób.

Prace uczniów



Prace określone przez nauczyciela jako wytwory uczniów stanowią drugą grupę zdefiniowaną przez nas jako reprezentacja *przestrzeni pedagogicznie aranżowanej*. Nietrudno na ich przykładzie zauważyć, że „twórczość” uczniów została wpisana w schemat i osadzona na odwzorowywaniu gotowego szablonu, przygotowanego wcześniej przez nauczyciela. Aktywność twórcza ucznia została dzięki temu zredukowana do odtworzenia w ściśle określony sposób zaplanowanych elementów. Uderzająca powtarzalność wykonania w kolejnych pracach uczniów wskazuje na kanalizowanie ich wysiłku w odtwórcze działania, które nie sprzyjają aktywizowaniu ich kreatywności i ograniczają się do wykonywania banalnie prostych czynności powielających wzorce. Warto też w tym kontekście zauważyć niezwykle podobieństwo między pracami nauczyciela a ucznia, dostrzegalne zarówno w formie, jak i w treści. Są one bowiem tworzone z wykorzystaniem tych samych schematów i skojarzeń, skrupulatnie dostosowywanych do cyklicznie powtarzających się okoliczności. Umożliwiają one celebrowanie schematycznej organizacji przestrzeni szkoły, zgodnie ze świątecznymi, sezonowymi rytuałami.

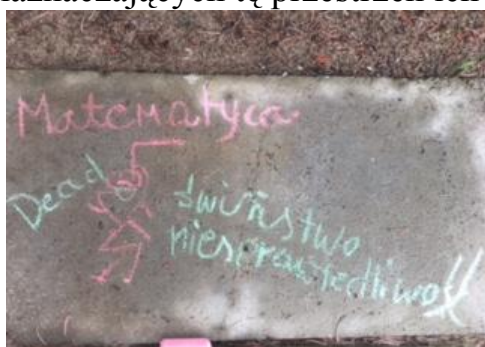
Analizowane reprezentacje wskazują na nauczyciela jako na głównego aktora społecznego, odpowiedzialnego za organizowanie przestrzeni szkoły, który potencjalnie czyni je miejscem. Odniesienie jednak jego i z jego inspiracji powstających wytworów do relacji władzy i podporządkowania sugeruje, że tworzone i inicjowane przez niego wytwory daje się ulokować w szerzej rozumianym dyskursie, który i jemu wyznacza z góry określoną rolę. W tym sensie tworzona przez niego przestrzeń nie jest miejscem, które należałoby do niego. Paradoksalnie zatem nauczyciel, tworzący tę przestrzeń przy pomocy uczniów, działając na podstawie zewnętrznie stanowionego porządku, blokuje zaangażowanie w tworzenie w szkole miejsc nie tylko uczniowi, ale również sobie samemu.

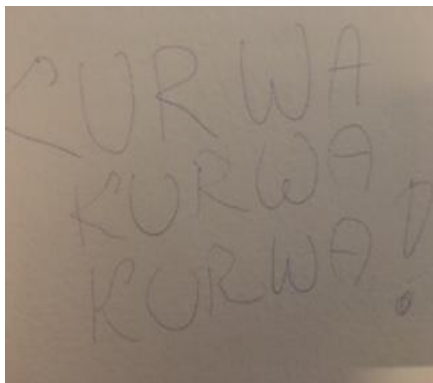
Zamieszczone wyżej reprezentacje *przestrzeni pedagogicznie aranżowanej* wskazują na to, że jest ona wytwarzana bardziej przez nauczyciela niż przez ucznia, zapełniana jego własnymi wizjami, wyobrażeniami, interpretacjami, aczkolwiek tylko takimi, które korespondują z ogólnie stanowionymi ramami programowymi i obyczajowymi, nakreślonymi dla szkoły. Aktywność ucznia jest w tym kontekście ściśle regulowana, ograniczana do przyklejenia krepiny na narysowanej wcześniej przez nauczyciela gałązce. Przybiera kształt całkowicie schematyczny, pozbawiony znamion indywidualności, odtwórczy.

Niewątpliwym paradoksem jest to, że choć eksponowane w tej przestrzeni wytwory mają służyć za reprezentację twórczości dziecka, to pozostają one całkowicie poza jego kontrolą, są ściśle cenzurowane. Stanowią jednak ważny

przekaz pedagogicznej natury, dotyczący prawomocnych form ekspresji, dopuszczalnych sposobów aktywności i rytuałów interakcyjnych. W ich kontekście uczeń nie jest głównym inicjatorem, gospodarzem przeznaczonej dla niego przestrzeni, a i nauczyciel wydaje się raczej odtwórcą ustanowionych poza nim rytuałów, scenariusza roli napisanego przez innych. Przestrzeń klasy szkolnej wydaje się w tym kontekście upozorowana na miejsce, bo nie została przekształcona przez dzieci, a raczej przez nauczyciela „z użyciem dziecka jako narzędzia” i w zgodzie z zewnętrznie stanowionymi regułami.

Trzecią i ostatnią z wyodrębnionych grup stanowią *przestrzenie pograniczne*, którymi naprzemiennie władają uczniowie i szkoła. Są to przestrzenie stające się czasowo miejscami wówczas, gdy przejmują je uczniowie, gdy natomiast odzyskuje je szkoła, zacierając ślady ich aktywności — stają się one *przestrzeniami pustymi*. *Przestrzenie pograniczne* znajdują się pod ograniczonym, incydentalnym nadzorem pracowników szkoły. Są one wśród wyróżnionych dotychczas najbardziej zróżnicowane co do estetyki, formy i treści; najbardziej niejednoznaczne, niejednorodne, a równocześnie najbardziej ekspresyjne, zarówno jeśli idzie o formę/estetykę przekazu, jak i przenoszone treści. Zaliczamy do nich mury okalające szkołę, zewnętrzne ściany budynku szkoły, ale także toalety, czy szatnie. Ich wspólną cechą jest słaby nadzór dorosłych, który ułatwia podejmowanie przez uczniów aktywności i działań naznaczających tę przestrzeń ich obecnością.





Uczniowie wykorzystują tę jedyną dostępną im przestrzeń szkoły na różne sposoby. Czasem ich ekspresja jest adresowanym do kogoś przekazem, innym razem służy doznaniu estetycznemu, najczęściej jednak jest ona wyrazem poczucia krzywdy lub niesprawiedliwości, albo też odczuwanej złości i frustracji. Używane wówczas środki wyrazu bywają drastyczne, a treści wulgarne i obsceniczne. Doskonałym tego przykładem są fotografie szkolnych toalet, na których ścianach uczniowie dobitnie wyrażają swoje uczucia (złość, frustrację itp.), używając mocnych środków stylistycznych, co jest możliwe, ponieważ są to przestrzenie czasowo pozbawione kontroli dorosłych, co umożliwia swobodne wyrażanie siebie i swoich poglądów oraz emocji, manifestowanie buntu wobec zastanego świata i własnej od niego niezależności. Inną przyczyną może być to, że ekspresja jest zasadzona na niezwykle silnych emocjach, które nie znajdują innego ujścia w bardzo dobrze kontrolowanej przestrzeni szkoły.

W momencie dostrzeżenia przez szkołę powstałego miejsca jest ono zwykle poddawane procesowi „dezynfekcji”, oczyszczenia przywracającego dawny ład semantyczny. Przejawy ekspresji uczniów są zamalowywane (czasem przez samych uczniów, dla których ma to być kara za przejęcie przestrzeni). Można zatem zasadnie mówić o tym, że o *przestrzenie pograniczne* toczą się nieustanne walki między szkołą a uczniami, którzy zagospodarowują przestrzeń własnymi wypowiedziami, komunikując je innym. Ich aktywność może też być analizowana w kategoriach oporu, manifestowanego szeroko pojmowaną ekspresją twórczą, a zwłaszcza ekspresją emocji [20, 30–33, 40–44]. Z tej perspektywy przejawy swobodnej ekspresji uczniów mogą obnażać sztuczną powagę szkoły, jej nieprzyjazną organizację, zrytualizowanie, a przede wszystkim relacje władzy, ukryte za pedagogiczną zasłoną.

4. Zakończenia słów parę

Przestrzeń i miejsce od dawna już uważane są za istotne składniki naszego świata, znaczące z perspektywy ludzkiej egzystencji i ludzkiego rozwoju. Zarówno ich odczuwanie jak i zaznaczanie i naznaczanie we właściwy człowiekowi sposób są związane nierozzerwalnie z ludzką istotą i istnieniem. Niezależnie od tego, w jaki sposób bywają one definiowane, odgrywają niekwestionowaną rolę w życiu człowieka, który od dzieciństwa podejmuje trud organizowania i oswajania otaczającego go świata, by uczynić go własnym. Wysiłek ten ma bezsprzecznie wymiar tożsamościowy, ponieważ ludzie tworzą swoje miejsca, ale też miejsca tworzą ich samych. Jeśli zatem uniemożliwia się im angażowanie się w wytwarzanie własnych miejsc, ich tożsamość nie znajduje przestrzeni dla autonomicznego określania kierunków swojego rozwoju. Warto w tym kontekście zauważyć, że coraz mocniej zaznaczające się tendencje do włączania dzieci w planowanie przestrzeni (miejskiej)¹ nie znajdują przełożenia na działania umożliwiające dzieciom współdział w organizowaniu przestrzeni szkoły. Dzisiaj, tak jak od stuleci, fizyczna przestrzeń szkoły jest bowiem zawłaszczana na potrzeby dyskursu pedagogicznego i nie służy aktywności twórczej dziecka.

Bibliografia

1. Abłazewicz-Górnicka, U. Marginalizacja i wykluczenie w przestrzeni miejskiej / U. Abłazewicz-Górnicka // *Pogranicze. Studia Społeczne*. – 2013. – Tom XXII. – S. 231–242.
2. Baluchowa, A. Archetypy literatury dziecięcej / A. Baluchowa. – Wrocław : Wydawnictwo Bagiński i Synowie, 1993. – 118 s.
3. Belting, H. Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie / H. Belting. – Kraków : Universitas, 2012. – 322 s.
4. Chrzastowska, B. Literatura i poetyka / B. Chrzastowska. – Warszawa : WSiP, 1987. – 508 s.
5. Cieślikowski, J. Wielka zabawa / J. Cieślikowski. – Wrocław ; Warszawa ; Kraków : Ossolineum, 1967. – 422 s.
6. Cobel-Tokarska, M. Przestrzeń społeczna: świat – dom – miasto [Electronic resource] / M. Cobel-Tokarska / 2011. – Mode of access: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6224/Cobel-Tokarska.%20Przestrze%C5%84%20spo%C5%82eczna.%20Kr%C3%B3tkie%20opis%20miasta>

¹ Patrz: [26].

[20wyk%C5%82ady%20z%20socjologii.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#). – Date of access: 26.09.2017.

7. Corsaro, W. A. Peer Culture / W. Corsaro // Qvortrup J. The Palgrave Handbook of Childhood Studies / J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig. – London : Routledge, 2009. – S. 301–315.

8. Dymara, B. Świat pełen poezji / B. Dymara // Dziecko w świecie sztuki ; red. B. Dymara. – Kraków : Impuls, 2000. – S. 143–158.

9. Dymnicka, M. Od miejsce do nie-miejsca / M. Dymnicka // Acta Universitatis Lodziensis. Folia Socjologica. – 2011. – № 36. – S. 35–52.

10. Encyclopedia of Creativity / red.: M. A. Runco, S. Pritzker. – New York : Academic Press, 1999. – 1384 p.

11. Gloton, R. Twórcza aktywność dziecka / R. Gloton, C. Clero. – Warszawa : WSiP, 1976. – 255 s.

12. Heidegger, M. Budować, mieszkać, myśleć / M. Heidegger. – Warszawa : Czytelnik, 1997. – 347 s.

13. Jałowiecki, B. Miejsce, przestrzeń, obszar / B. Jałowiecki // Przegląd Socjologiczny. – 2011. – № 2–3 (60). – S. 11–28.

14. Leszczyński, A. C. Ojciec człowieka. Szkice afiniczne / A. C. Leszczyński. – Gdańsk : Słowo/obraz terytoria, 2012. – 468 s.

15. Lewicka, M. Miejsce / M. Lewicka // Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci. – Warszawa : Scholar, 2014. – S. 227–229.

16. Lowenfeld, V. Twórczość a rozwój umysłowy dziecka / V. Lowenfeld, W. L. Brittain. – Warszawa : PWN, 1977. – 214 s.

17. Malaguzzi, L. The Hundred Languages of Children / L. Malaguzzi. – New York : Ablex Publishing, 1998. – 491 p.

18. McKay, M. Sztuka skutecznego porozumiewania się / M. McKay, M. Davis, P. Fanning. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001. – 336 s.

19. McLuhan M. Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka / M. McLuhan. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowo-Techniczne PWN, 2004. – 477 s.

20. McLuhan, M. Od kliszy do archetypu / M. McLuhan, W. Watson // Wybór tekstów ; red. E. McLuhan, F. Zingrone. – Poznań : Zysk i S-ka, 2001. – S. 458–487.

21. Mendel, M. Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa / M. Mendel // Pedagogika miejsca / red.: M. Mendel. – Wrocław : DSWE TWP, 2006. – S. 21–37.

22. Męczkowska A. Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej / A. Męczkowska // *Pedagogika miejsca* / red.: M. Mendel. – Wrocław : DSWE TWP, 2006. – S. 38–51.

23. Mikiewicz, P. Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia / P. Mikiewicz. – Warszawa : PWN, 2016. – 349 s.

24. Nanni, L. Dzieci zmieniają współczesne miasta – koncepcje, realizacje, możliwości [Electronic resource] / L. Nanni. – Mode of access: http://www.autoportret.pl/-files/artykuly/a9_nanni.pdf. – Date of access: 09.09.2017.

25. Nasiłowska, A. Czteroletnia filozofka / A. Nasiłowska. – Kraków : Wydawnictwo Literackie, 2004. – 161 s.

26. Nowotniak J. Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół / J. Nowotniak. – Szczecin : PRINT GROUP, 2006. – 200 s.

27. Nowotniak, J. Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej / J. Nowotniak. – Kraków : Impuls, 2012. – 280 s.

28. Okoń W. Zabawa a rzeczywistość / W. Okoń. – Warszawa : WSiP, 1987. – 360 s.

29. Popek, S. L. Psychologia twórczości plastycznej / S. L. Popek. – Kraków : Impuls, 2010. – 490 s.

30. Postawa twórcza – źródło szczęścia czy kula u nogi? — rozmowa Agnieszki Karaś i Tomasza Knopika z prof. Andrzejem Sękowskim (KUL) // *Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna*. – 2005. – № 1 (15). – S. 8–14.

31. Radlińska H. Pedagogika społeczna / H. Radlińska. – Wrocław : Ossolineum, 1961. – 415 s.

32. Semenowicz H. Poetycka twórczość dziecka / H. Semenowicz. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1973. – 165 s.

33. Szarfenberg, R. Od trzech elementarnych strategii badawczych do programu badań wykluczenia społecznego / R. Szarfenberg // *Wykluczenie społeczne* / red.: L. Frąckiewicz. – Katowice : AE, 2005. – S. 27–34.

34. Szkudlarek, T. Miejsce, przemieszczenie, tożsamość / T. Szkudlarek // *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne* / red.: P. Hudzik, J. Mizińska. – Lublin : UMCS, 1997. – S. 151–160.

35. Szmidt, K. J. Pedagogika twórczości / K. J. Szmidt. – Gdańsk : GWP, 2007. – 736 s.

36. Szmidt, K. J. Szkice do pedagogiki twórczości / K. J. Szmidt. – Kraków : Impuls, 2001. – 159 s.

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

38. Tatarkiewicz, W. Dzieje sześciu pojęć / W. Tatarkiewicz. – Warszawa : PWN, 1985. – 437 s.

39. Tuan, Y.-F. Przestrzeń i miejsce / Y.-F. Tuan. – Warszawa : PIW, 1984. – 251 s.

40. Zwiernik, J. Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa / J. Zwiernik // Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki / red.: T. Sadoń-Osowiecka. – Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2015. – S. 13–38.

41. Zwierzchowski, P. Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko – rodzina – szkoła / P. Zwierzchowski // Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła: dylematy czasu przemian / red.: A. W. Janke. – Bydgoszcz : Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, 1995. – S. 53–58.

42. Żurkowski, B. Literatura, wartość, dziecko / B. Żurkowski. – Kraków : Uniwersytet Jagielloński, 1992. – 155 s.

M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, L. Strumska-Cylwik
University of Gdańsk, Gdańsk, Poland

PEDAGOGICAL EXCLUSION OF A CHILD FROM SCHOOL SPACE

Summary: The main issue of the text is concerned with the relation between a space and a place, analyzed in the context of the perspective of children's access to the possibility of transforming school space into a place. The starting point is an assumption that people create their own places, and they symbolically mark available space with their own artifacts/products. This practice is of pedagogical importance since people create their own places on the basis of their values, but places themselves also play an educational role. Hence human identity needs space to develop – a space than can be managed in its own way. On the other hand, blocking this access is conducive to the development of identity according to externally imposed rules. In this theoretical context, school spaces have been analyzed and, as a result, three kinds of space have been identified: empty spaces, pedagogically ordered spaces and frontier spaces. Only in the latter it was possible to identify traces of creative activity of children, interpreted as signs of transforming this space into places, which can be understood as the expression of relation between power and subordination in the school.

Key words: space, place, creativity, power/subordination.

А. Скотницка

Университет Гданьска, Гданьск, Республика Польша

ИННОВАЦИОННОСТЬ В АСПЕКТЕ ОПЫТА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ (ВЫСШАЯ ШКОЛА КАК МЕСТО НАПРЯЖЕНИЯ МЕЖДУ ТРАДИЦИЕЙ И УСИЛИЯМИ ПО ЕЕ ИЗМЕНЕНИЮ)

Аннотация: в первой части статьи внимание автора концентрируется на описании визуальной культуры, ее значении для современного дидактического процесса. Устанавливается связь культуры и новых технологий, а последних — с визуальностью, придающей дидактическому процессу новые импульсы развития. Во второй части статьи обсуждается состояние университета (высшей школы), проблематизируется используемая им оптика. С одной стороны, речь идет о необходимом изменении подхода к мышлению в образовании, определяющего дидактическое действие. С другой, о переходе от традиционного обучения к новым технологиям, опирающимся на возможности визуальности, которые, по существу, являются провокацией мышления, рефлексии. В заключении работы делается акцент на анализе условий, в которых дидактическое изменение возможно. Проблема здесь заключается в том, как создать образовательное пространство, открытое для новых технологий/визуальных средств, которое будет провоцировать анализ, изменение и осмысление реальности, поскольку фундамент высшего образования укоренен в маскируемых отношениях власти, когда наличие иллюзии (маски) как раз и обозначает «кризис».

Ключевые слова: визуальная культура, визуальное образование, школа, новые технологии.

*Вопрос об истине является первым шагом к свободе живущего в мире лжи.
Не бунт, не протест, не самоубийство, лишь собственное вопрошание об истине.
Кто в этом мире вопрошает об истине, тот уже стал свободным.
Он свободен свободой, исполненной смысла, не той, которая рождает вольность и террор.
Для человека нет более прекрасных переживаний, чем те,
что связаны с поиском свободы и вопрошанием об истине.
Ксенз Иосиф Тисхнер*

Слова, приведенные в эпиграфе — контекст и исходная рефлексия ставшей предметом моего интереса проблемы. Я надеюсь, что этот обзор, осуществленный в условиях многозначных, часто стирающих друг друга нарративов, позволит указать на необходимость изменения образования в форме трансгрессивного действия. Я приняла критическую установку по отношению к сложившейся в высшей школе ситуации, а также перспективу наблюдателя жизни академического сообщества.

В первой части статьи мое внимание будет сконцентрировано на описании визуальной культуры, я постараюсь представить то, как эта культура наращивает свое значение в современном дидактическом процессе. Ключевой, как кажется, здесь будет апелляция к новым технологиям, которые неразрывно связаны с визуальной культурой, которая своей технологической матрицей придает дидактике новый импульс развития. Человек, как утверждал еще Аристотель, есть существо социальное, природа которого требует контакта с другими людьми. Как человеческие существа мы находимся в постоянном взаимодействии с другими лицами прежде всего в тех местах, где мы живем. Там возникает духовная общность людей, создаются и насыщаются значениями символы. Основанием этой общности выступает язык. Язык — тот ресурс, который позволяет идентифицировать вещи и людей, формировать фундамент самотождественности [8, 39].

Технологии и визуальность

Значение культурного и ситуационного контекста существенно для всяких сообщений, особенно медиальных, оперирующих богатством языковых форм. В зависимости от этих условий — культурного и ситуационного контекстов — знак может получать новое измерение, и даже приобретать диаметрально противоположные значения [24, 105].

Edwin Bendyk в необычно интересном сборнике научных эссе «Antymatrix Człowiek w labiryncie sieci» (*Антиматрица. Человек в лабиринте сети*) концептуализирует сетевое сообщество, указывая на его продуктивность в анализе современности. Принципиально в нем утверждение, что без сетевого супермедиа, каким является Интернет, невозможно никоим образом понять или исследовать природу современного глобального сообщества. Эта сеть создает так называемую ноосферу¹ или оплетающую Землю информационную паутину (данная идея реализуется в форме серверов WWW), являясь предшественником более мощной интеллектуальной искусственной сети. Сеть — это система связей и ресурсов, медиальных регуляторов. **Сеть — это медийная форма, содержанием которой выступает информация, а сущностью — коммуникация** [8, 292–293].

¹ Ноосфера (от греч. νοῦς) — сфера человеческого разума.

Генез визуальной культуры соотнобразуется с началом развития человеческих существ, которые в процессах коммуникации создали системы визуальных знаков, служащих в равной мере как выражению текущих эмоциональных состояний и передаче информации, так и интенциональному утверждению будущего [15, 59].

Визуальная культура — это целостность видимых аспектов социального мира в его объективированной части, а также правил их производства, анализа, интерпретации и оценки, это комплекс способов видения и стратегий создания новых (порядков) видимости и режимов видения [там же, 53].

Современная культура в высшей степени является культурой образа. Поводом ее утверждения стала повсеместная интеграция образов и визуальных медиумов в жизнь человека. Новые технологии обеспечили то, что каждый человек теперь может свободно пользоваться визуальными содержаниями, а также создавать новые формы высказываний. Визуальное проектирование не является только восполнением иных источников информации, но становится активным элементом высказывания на каждом этапе формулирования его содержания [26, 1].

Технологическая матрица приспособлена так, что создает целую серию возможностей и культурных стимулов для обычного путешественника в виртуальных мирах. Используемое Michałem Ostrowickim понятие *технологической глубины* предоставляет нам определенный интерпретативный ресурс для современных культурных событий, хотя и не исчерпывает их полностью... [10, 19].

В аспекте технологической глубины... в этом моменте возникает поворот к рассуждениям о дидактике, в которую проникают новые технологии. Технологии, внедряющиеся в образование, усиливают существующую систему, создают новый состав средств, служащих поддержке процессов обучения и воспитания, повышению эффективности педагогической работы [22, 39].

В традиционном обучении ученик был просто предметом, подлежащим процессам учения, реализованным учителем. Сегодня обучение все более доминировано медиа, и, ориентируясь на развитие особенностей каждого индивида, учитель должен перепроектировать свою деятельность. Новая система образования не может опираться исключительно на непосредственный аудиторный контакт учащегося и учащего. Она должна опираться в значительной степени на информационно-телекоммуникационные процессы [21, 80].

Используемая сегодня в обучении визуализация преследует цель содействия в присвоении знания потребителем. Визуальная поддержка образования осуществляется в широком спектре дидактических средств, значение которых для качества подготовки учеников нельзя игнорировать. Цель визуальности — информирование, иллюстрирование, демонстрация, объяснение, обучение, эпатаж или развлечение. Здесь следует подчеркнуть также познавательную и эмоциональную сторону визуального сообщения.

Школа перестает быть связанной исключительно с местом. Современные средства коммуникации делают возможными многочисленные стратегии дистанционного обучения. Принимая, вслед за R. Pachocińskim, то положение, что результатом обучения не является конкретный продукт, а процесс, связанный с добыванием знаний, «задачами обучения/учения не может быть запоминание и воспроизведение, но исследовательские умения: связывание, оперирование разными мнениями, принятие решений, разрешение проблем» [22, 43].

Ряд современных исследований утверждает, что гибридная модель образования в сущности эффективна: исследования визуальной грамотности показывают продуктивность взаимосвязанности визуальных, текстуальных и вербальных методов, что воплощается в комплексных программах в США, Австралии и других странах мира. В результате экспериментальных наблюдений над учащимися была установлена большая успешность тех сообщений, которые содержат образы, рисунки, схемы, ссылки, а не использование линейных структур. Такие наблюдения поддерживают утверждения о том, что мышление цифровых аборигенов, погруженных в интернет-реальность, становится гипертекстовым, а их познавательные структуры параллельными и непоследовательными [16]. Можно заметить на полях, что использование визуальной грамотности в образовательных целях объединяет интерпретационный подход, использующий познавательный потенциал образа и иконические, семиологические и др. возможности, комплиментарные тексту. Современная визуальная грамотность становится базовым элементом гибридной модели образования.

Визуализации, инфографики, диаграммы, таблицы, перечни, диаграммы и их наборы издавна использовались в образовательных публикациях как дополнение к письменному тексту. Такой способ академического обучения ничем не нарушал традиционных методов, в которых мышление над текстом доминировало над мышлением над образом. В результате такого доминирования в образовании сформировалось критическое отношение к

визуальности как примитивной презентации информации, образовательное значение которой не может быть значительным. Ему сопутствовали жалобы на визуальный индивидуализм, а также недостаток объективности и познавательного потенциала. Ценностью же современной визуализации является то, что она должна быть не дополнением к тексту, а его составной частью, представляющей информацию в форме образа [18].

Визуализация, инфографика и прочее — это способ пространственной организации информации, подлежащей систематизации и анализу значений. Она может анализироваться со стилистической, формальной и эстетической точек зрения, то есть так же, как и текст, с использованием соответствующих критериев анализа [20].

Современное общество изменяется под влиянием новых медиа и информационных технологий. Возникающее сетевое общество функционирует как на индивидуальном, так и на социальном уровнях [25; 28]. В их рамках создается новая идентичность, понимаемая как рефлексивный процесс, в ходе которого индивиды на основании самопознания и самопонимания конструируют себя [6]. Несколько упрощая, можно определить идентичность как процесс восприятия людьми самих себя и как то, что имеет для них значение [7]. Идентичность возникает на базе определенного культурного порядка или связанного множества культурных атрибутов, которые индивид считает более важными, чем другие [3; 19].

Университет и изменения

В этой части статьи я хочу сосредоточиться на рассмотрении состояния университета — высшего образования, благодаря чему надеюсь указать на определенную его «проблематичную оптику», которую обнаруживаю. С одной стороны, следует говорить о необходимости изменения, которое мы должны осуществить в мышлении в образовании при проектировании наших дидактических действий. Это изменение — поворот от традиционного обучения к новым технологиям, которые с помощью визуальности становятся по существу провокацией мышления и рефлексии. С другой стороны, обсуждение образовательной ситуации должно идти дальше, а именно, захватывать условия, в которых оно происходит. Как может измениться образовательное пространство, открытое новым технологиям/визуальному образованию, которое будет провоцировать анализ, изменение и осмысление реальности, когда

фундамент высшего образования укоренен в отношениях власти, пусть даже иллюзорных, и когда наличие этой иллюзии (маски) и есть «кризис».

В оптике парадокса университет возникает не как университет места, в котором часто и охотно осуществляются инновации [2, 267]. Хотя в университете, как в его миссии, так и в высказываниях лиц, влияющих на функционирование высших школ, указывается на необходимость подготовки в них предприимчивых личностей, креативных, способных к проведению изменений, оптимизации [там же, 268].

Однако способ, которым организована работа университета, таков, что он сам как институт (и люди в нем работающие) чаще трактуется как неудобный для изменений предмет, для которого должно быть строго предписано, что и как следует делать, в котором должна быть централизованная концепция обучения для всех отдельных направлений. Во введении к обязательным предметам указано количество часов и позиций ECTS (Europejski System Transferu Punktów)¹, что является хорошим примером того, что те, кто принимает решения о функционировании университета, не только не ожидают от него инноваций, но и, наоборот, создают регулятивы, схемы, делающие внутренние изменения института образования невозможными [там же, 268].

Об инновации в учебном заведении можно говорить как об интервенции в процессе обучения или педагогическом действии, которая нацелена на изменение какой-то области дидактического процесса [там же, с. 270].

В университете небольшое внимание уделяется мышлению в категориях инновационности, это касается как деятельности самого института, так и процесса образования. J. Woźniak, многолетний вице-руководитель Конференции Ректоров Академических Школ Польских (KRASP), а также президент фонда Польских Ректоров, описывая вклад высших школ в проинновационную деятельность, отмечает, что она в них не реализуется в направлении подготовки инноваторов, а также не трактуется как место создания инноваций².

Подобное положение репрезентирует и Aleksander Kobylarek, по мнению которого значительная часть университетских людей не дотягивается до потенциала новых технологий (третьей и четвертой волны

¹ ECTS является введенным в высших школах Европы регламентом. Его основной целью является правовая и организационная регуляция обучения, а также унификация способов обучения.

² Автор указывает на высшие школы как на партнеров, реализующих заявленные проекты, партнеров, делающих их надежными и перспективными в организационном и материальном плане [27, 140].

по Тоффлеру). Университет от начала своего существования был коммуникативным сообществом, сейчас сетевым, в то время как то, что он мог бы стать важнейшей движущей силой общества, уходит в тень [10, 7].

Присутствие в мире новых технологий мало сказывается на возможностях университета, даже в случае программ типа *open source*. Это своего рода цивилизационное опоздание университета, однако, не является причиной, но проявлением, либо чаще элементом широкого комплекса событий: ограниченного сознания значения идеи коммуникации в современном мире [там же, 9].

Отказ от традиционных устоев, реализуемых высшей школой, создает в традиционной структуре университета совершенно новый механизм, сохраняя при этом его облик.

Процесс трансформации университета связан с рядом беспокойств: речь идет прежде всего о концепции университета постпромышленной эры, когда в учебных заведениях образование и наука становятся своеобразной продукцией. Здесь внимание привлекают тревожные последствия, о которых говорила Joanna Rutkowiak в дискуссии, проведенной редакцией «Ars Educandi», как о превращении университета [...] в парাপредпринимательство, где производятся знания, но знания прагматизированного и инструментализированного. Продуцируется же оно людьми квази-образованными. Неолиберальная культура **использует университет как маску, и для этого сохраняет его образ**, видение того, что мы находимся в том же институте, каким он был всегда. Но проблема заключается в том, что университет давно стал чем-то иным, хотя и функционирует под той же самой вывеской (выражение «Ars Educandi») [17, 74].

Особое внимание в своем критическом анализе специфической трансформации высшего образования уделяет и Astrid Męczkowska-Christiansen. Она пишет:

- так происходит потому, что неолиберально ориентированные образовательные системы связаны с массовым образованием, ставящим ударение на трансфер знаний и приобретение исполнительских умений. Образование принимает форму технополиса, вписываясь в промышленную модель обучения, в которой понимание замещено получением информации для выполнения утилитарной функции [12, 84];

- роль академического образования в социальной реальности предписана логикой корпоративной системы, продукта неолиберальной культуры, сопутствующего современной практике присвоения субъектов

академического образования, навязываемой между прочим посредством конструкций планирования, реализации и верификации целей академического образования [там же, 83];

- университетскому обучению придается техническая функция, соотносящаяся с акцентом на сообщение знаний оперативного и инструментального характера, становящихся **результатом исполнения университетом его экономической роли**;

- университету прямо предписана роль передаточной ленты между центрами производства знания и экономикой;

- корпоративная модель социальной реальности и идеология менеджериума становятся контекстом изменения роли университета в неолиберальной жизни;

- менеджериум произвел редефиницию понятия знания, сделав его частью дискурса «академического предпринимательства», превратив в ресурс полезной информации [там же, 88–91];

- образовательное знание, принимая форму депозита в сознании ученика, выполняет роль отчуждающего фактора, позиционирующего субъекта как «зрителя», неспособного к интервенции в реальность [13, 291].

Сегодня мы имеем дело с политико/экономической колонизацией университета, осуществляемой при посредстве гегемонии дискурса «общества знания», «экономики знания», утверждающей университет в функции одного из институтов, служащих поддержанию существующего социально-экономического порядка и его дискурсивных оправданий (иллюзий).

Инструментом, посредничающим реализации этой роли, выступают давление рынка, а также бюрократические процедуры управления высшим образованием, ограничивающие автономию университета. Они **ведут к редукции его культурной функции**, низводящей его к роли предприятия, подчиненного рыночной логике [12, 92].

Это проявляется в дистрофии культурной роли высшего образования, связывает его с задачами, ставящимися университету извне, что подтверждается многочисленными данными исследований Стратегий развития Высшего образования. Согласно Стратегиям развития Высшего образования в Польше до 2010 года университеты стоят перед задачей формирования конкурентоспособных работников, приспособленных к вызовам рынка труда и исполняющих служебную роль в экономике свободного рынка. Они должны:

- заботиться о путях профессионального развития студентов;
- приспосабливаться к рыночным потребностям [1].

Maksymilian Chutorański утверждает, что университет, концепция которого в настоящее время внедряется, становится набором механизмов, которые облегчают управление людьми, благодаря чему последние готовы уступать тонким влияниям организации, охотнее подчиняться мягким механизмам власти [4].

Проводимые мероприятия нарушают существующие академические традиции, противодействуют обещаниям увеличить автономию и самостоятельность в обучении на протяжении всей жизни и по существу подчиняют университетское образование формализованной системе надзора [5, 17].

Выделенные моменты, относящиеся к способу придания значений высшего образования, создают достаточно пессимистическую картину, роднящую ее с вопросом о том, как мы можем действовать сегодня в дидактическом проектировании.

Заключение

Таким образом, с одной стороны мы имеем визуальное образование, которое некоторым образом противостоит традиционному дидактическому процессу. С другой, мы являемся свидетелями изменяющейся социальной реальности, из чего следует необходимость формулирования дидактического предложения, отвечающего на потребности современного потребителя.

Является ли гибридизация образовательного процесса несомненным «изобретением», из которого следовало бы черпать замысел проектирования инновационного действия на поле высшего образования, функционирование которого обусловлено экономической зависимостью, рождая тем самым вопрос о месте инновации?

Речь идет скорее всего о **стимулировании мышления**, что может быть уподоблено роли Сократа-философа. Философ не речет истин, но помогает нам их искать (...) восстанавливает важность образования как поиска мудрости, а не как приобретение сведений [14, 88].

Возникающее в анализе осознание действующих и доминирующих в образовании механизмов может оказаться полезным в преодолении инерции понимания университета.

Ощущение лавинообразного кризиса (кризис, по сути, «случается» между людьми, воплощаясь в именовании явлений и споров о том, как их следует называть в реальности, истории чего-то, что было и было потеряно (уничтожено, убито, забыто) и что должно быть восстановлено (возрождено, перестроено, изменено...)) [11] является активным, вызывает необходимость разработки широко понимаемой «корректирующей» стратегии.

Выход из кризиса в этих условиях, о котором мы могли бы сказать и который бы фондировал лучший мир, представляется возможным только тогда, когда появляются дискурсивные инструменты для переопределения логики того, что было и что должно произойти [там же, 20–21].

Визуальное образование, несомненно, предлагает технические возможности для устранения существующих барьеров, проблематизирует иерархию сообщений, обладает побуждающим потенциалом, мотивирует множество исследований, однако как использовать этот потенциал в ситуации действия в университете реальных образовательных стандартов, в университете, который не является местом, открытым для инноваций из-за преобладающей в нем «атмосферы» учреждения?

Альтернатива, которая может быть одним из путей выхода из патовой ситуации современного парадокса, возможна в точках сопротивления, которые не подыгрывают иллюзии автономии и тем самым способствуют возникновению нового педагогического нарратива...

Стратегия внедрения в высшее образование Польши стандартов информационной и визуальной грамотности должна осуществляться на основе изучения образовательного опыта в других странах. Сближение различных средств массовой информации, которое происходит в современном мире, обуславливает необходимость аналогичной **конвергенции** компетенций, которые могли бы иметь практическое измерение. В этой связи особое значение приобретают такие дидактические формы, как использование технологических инструментов, интерпретация контента, полученного из сети, критический отбор и создание информации в виде текста и изображения [26, 8].

Как конвергенцию я понимаю и поток контента между различными платформами, и динамическое поведение его получателей. Конвергенция репрезентирует культурное изменение, заключающееся в том, чтобы побудить потенциальных получателей искать новую информацию и создавать связи между содержаниями, которые стремятся к рассеиванию в различных средствах сообщения. Кроме этого, конвергенция не означает

конечной стабильности или единства, она всегда присутствует в напряжении изменения [9].

Актуальной проблемой остается вопрос об идеале и форме человека в условиях будущей цивилизации, которого востребует будущее сообщество. В связи с этим образование и подготовка учителей должны учитывать концепцию человека и видение социального мира, а также концепцию его образования и воспитания. Следует принимать во внимание развитие новых технологий, вызовы окружающей нас реальности, которые динамизируют культурные процессы, побуждая систему образования к адаптации к потребностям информационной цивилизации и современного общества.

Перевод с польского А. А. Полонникова

Литература

1. Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, oprac. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Projekt „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia” [Electronic resource]. – Mode of access: www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/a46de52fb98a0fcc7377f73724f36672.pdf. – Date of access: 06.03.2018.
2. Bauman, T. Dydaktyka akademicka a innowacje / T. Bauman // III Dyskursy pedagogiczne i edukacyjne. –2016. – S. 267–276.
3. Castells, M. Siła tożsamości / M. Castells. – Warszawa : PWN, 2008. – 464 s.
4. Chutorański, M. Urządzanie uniwersytetu / M. Chutorański // Czerepaniak-Walczak, M. Fabryki dyplomów czy universitas. – Kraków : Impuls, 2013. – S. 57–78.
5. Czerepaniak-Walczak M., Fabryka dyplomów czy universitas / M. Czerepaniak-Walczak. – Kraków: Impuls, 2013. – 364 s.
6. Giddens, A. Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności / A. Giddens. – Warszawa : PWN, 2006. – 328 s.
7. Giddens, A. Socjologia / A. Giddens, Ph. W. Sutton. – Warszawa : PWN, 2004. – 1164 s.
8. Goban-Klas, T. Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radio, telewizji i Internetu / T. Goban-Klas. – Warszawa : PWN, 2006. – 338 s.
9. Jenkins, H. Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów / H. Jenkins. – Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2016. – 284 s.

10.Kobylarek, A. Uniwersytet wobec konieczności paradygmatycznej zmiany / A. Kobylarek. – Wrocław : ARGi, 2016. – 246 s.

11.Mendel, M. Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne / M. Mendel, T. Szkudlarek // Forum Oświatowe. – 2013. – Vol 25. – № 3(50). – S. 13–34.

12.Męczkowska-Christiansen A. Uniwersytet w okowach ideologii i menadżeryzmu a pytanie o podmiot jako konstelację „Efektów kształcenia” / A. Męczkowska-Christiansen // Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Kwartalnik. – 2016. – № 4. – S. 79–98.

13.Męczkowska-Christiansen, A. Neoliberalne bezdroża wychowania / A. Męczkowska-Christiansen // Studia Elbląskie. – 2009. – № 3. – S. 287–297.

14.Męczkowska-Christiansen, A. Wychowanie jako kształtowanie podmiotu polityczności / A. Męczkowska-Christiansen // Podstawy Edukacji. – 2010. – T. 3. – S. 79–90.

15.Ogonowska, A. Kultura, komunikacja i kompetencja wizualna w kontekście wybranych zagadnień współczesnej humanistyki / A. Ogonowska // Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji ; red. E. Kulczycki, M. Wendland. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM. – S. 53–67.

16.Panofsky E. Ikonografia i ikonologia / E. Panofsky. – Warszawa : PIW, 1971. – 467 s.

17.Rutkowiak, J. Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha (z Joanną Rutkowiak i Ewą Rodziewicz rozmawiają Alicja Jurgiel i Piotr Zamojski) // J. Rutkowiak, E. Rodziewicz // Ars Educandi. – 2011. – № 8. – S. 73–92.

18.Schnettler, B. W stronę socjologii wiedzy wizualnej / B. Schnettler // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2008. – T. 4. – № 3. – S. 116–142.

19.Skotnicka, A. New technologies as a chance for emancipation of people with disabilities in the process of communication / A. Skotnicka // International Journal of Pedagogy. Innovation and New Technologies. – 2017. – Wol. 3. – № 1. – S. 33–36.

20.Small, G. iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind / G. Small, G. Vorgan. – New York : HarperCollins Publishing, 2008. – 240 p.

21.Szulżyk-Cieplak, J. Kształcenie na kierunku edukacja techniczno informatyczna w dobie społeczeństwa informacyjnego / J. Sulżyk-Cieplak, K. Lenik, D. Pietroń. – Lublin : Politechnika Lubelska, 2016. – 148 s.

22.Śniadkowski, M. Wybrane problemy technologii informacyjnej we współczesnej dydaktyce / M. Śniadkowski, B. Komorowska // Rarot H., Śniadkowski M. Aspekty wizualne w edukacji szkolnej i akademickiej. – Lublin : Politechnika Lubelska, 2016. – S. 39–52.

23.Tischner, J. Myśli o wolności, władzy i wspólnocie / J. Tischner. – Kraków : Znak, 2016. – 160 s.

24.Tyszkowa, M. Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki / M. Tyszkowa // Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne. – Warszawa : PWN, 1996. – S. 102–123.

25.Van Dijk, J. Społeczne aspekty nowych mediów / J. Van Dijk. – Warszawa : PWN, 2010. – 393 s.

26.Wieczorek-Tomaszewska, M. Kompetencje wizualne w praktyce edukacyjnej / M. Wieczorek-Tomaszewska // Elektroniczne czasopismo Biblioteki Głównej, Katedra Technologii i Mediów edukacyjnych uniwersytetu pedagogicznego im. KEN w Krakowie. – 2014. – № 5. – S. 1–12.

27.Woźnicki, J. Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego / J. Woźnicki. – Warszawa : Fundacja Rektorów Polskich, 2007. – 334 s.

28.Zames-Fleischer, D. The Disability Rights Movement / D. Zames-Fleischer, F. Zames. – Philadelphia : Temple University Press, 2001. – 336 p.

A. Skotnicka

University of Gdańsk, Gdańsk, Poland

INNOVATION IN THE ASPECT OF ACADEMIC DIDACTICS. COLLEGE AS A PLACE OF TENSION BETWEEN MAINTAINING TRADITION AND PRESSURE FOR CHANGE

Summary: In the first part of the article, the attention will be focused on the description of visual culture, I will try to present what kind of visual culture assumes significance for the contemporary didactic process. The key issue seems to be the reference to new technologies, which are inseparable from the visual culture, thus giving the technological matrix being — didactic inspiration. In this part of the article I would like to focus on showing the condition of the university — higher education, and thanks to that I hope to show a certain "problematic optics" which I find. On the one hand, we are talking about the necessary change that we should adopt, changing the approach to thinking about the educational process — designing our didactic activities. From traditional teaching in the direction of following new technologies, including visual education, which is in fact — provocation for thought and reflection. However, in my opinion, the emphasis of reflection on the extended problem

should reach its range a bit further — namely, thinking about the conditions in which this change takes place. How to create an educational space — open to new technologies / visual education in which we want to provoke analysis, change, reflection on reality if the foundation that is higher education — the university, boils down to a relationship of power — knowledge, sometimes read as a semblance, mask — therefore a "crisis" emerges”.

Key words: Visual culture, visual education, school, new technologies.

A. Skotnicka
 Uniwersytet Gdański, Gdańsk, Polska

INNOWACYJNOŚĆ W ASPEKCIE DOŚWIADCZEŃ DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ. SZKOŁA WYŻSZA JAKO MIEJSCE NAPIĘĆ MIĘDZY PODTRZYMANIEM TRADYCJI, A NACISKAMI NA ZMIANĘ

*Pytanie o prawdę jest pierwszym krokiem wolności, która żyje w świecie kłamstw.
 Nie bunt, nie protest, nie samobójstwo, lecz właśnie pytanie o prawdę.
 Kto w takim świecie zapytał o prawdę, już stał się wolny.
 Jest wolny wolnością pełną sensu-nie tą, która rodzi swobodę i terror.
 Nie ma dla człowieka piękniejszego przeżycia jak to jedno: odzyskać wolność,
 pytając o prawdę.*
 KS. Józef Tischner

Streszczenie: W pierwszej części artykułu uwaga zostanie skupiona na opisie kultury wizualnej, postaram się przedstawić — jakie owa kultura wizualna przybiera znaczenia dla współczesnego procesu dydaktycznego. Kluczowe wydaje się również odwołanie do nowych technologii, które to są nierozzerwalnie związane z kulturą wizualną tym samym dając matrycę technologiczną będącą — dydaktyczną inspiracją. W tej części artykułu chciałbym się skupić na ukazaniu kondycji uniwersytetu — szkolnictwa wyższego, a dzięki temu mam nadzieję na ukazanie pewnej „problematicznej optyki” jaką zastaję. Z jednej strony mówimy o koniecznej zmianie jaką powinniśmy przyjąć, dokonując zmiany w podejściu do myślenia o procesie edukacji, projektując nasze działania dydaktyczne. Od tradycyjnego nauczania w kierunku podążania za nowymi technologiami uwzględniając w tym edukację wizualną, która to stanowi w istocie — prowokację do myślenia, refleksji. Jednak w moim odczuciu akcent namysłu nad wysuniętym problemem powinien sięgnąć swym zasięgiem nieco dalej a mianowicie — namysł nad warunkami w których to, dokonuje się owa zmiana. Jak tworzyć przestrzeń edukacyjną — otwartą na nowe technologie/ edukację wizualną w której chcemy prowokować do analizy, zmiany, namysłu nad rzeczywistością jeśli fundament jakim jest — szkolnictwo wyższe — uniwersytet sprowadza się do relacji zależności władza — wiedza, bywa odczytywany jako pozór, maska — wyłania się tym samym „kryzys”.

Słowa kluczowe: Kultura wizualna, edukacja wizualna, szkoła, nowe technologie.

Przytoczone słowa stanowią tło oraz wstępną refleksję, która jest zanurzona w ów aspekt wyodrębnionego problemu będącego przedmiotem mojego zainteresowania. Mam nadzieję, że zaprezentowany ogląd rzeczywistości społecznej poczyniony za sprawą wielorakich często ścierających się wzajemnie narracji pozwoli na ukazanie potrzeby zmiany — dokonanie transgresji.

Przyjęłam krytyczny namysł nad zastałą sytuacją w szkolnictwie wyższym, z perspektywy obserwatora życia społeczności akademickiej.

W pierwszej części artykułu uwaga zostanie skupiona na opisie kultury wizualnej, postaram się przedstawić — jakie owa kultura wizualna przybiera znaczenia dla współczesnego procesu dydaktycznego. Kluczowe wydaje się również odwołanie do nowych technologii, które to są nierozzerwalnie związane z kulturą wizualną tym samym dając matrycę technologiczną będącą — dydaktyczną inspiracją. Człowiek, jak twierdził już Arystoteles, to istota społeczna, która z natury potrzebuje kontaktu z innymi ludźmi. Jako istoty ludzkie pozostajemy w kontakcie z innymi osobami. Kontakty z ludźmi wymagają przede wszystkim umiejętności wyrażania swych myśli oraz przekazywania ich innym. Kontakty międzyludzkie odbywają się najczęściej w ramach terytorialnej wspólnoty bliskiego zamieszkania. Budują one wspólnotę duchową opartą na kulturze, tworzeniu symboli i nasycaniu ich znaczeniami. Podstawą kulturowej wspólnoty jest język. Jest zasobem, który umożliwia identyfikowanie rzeczy i ludzi, kształtuje podstawę naszej tożsamości[8, 39].

Uniwersytet: technologia i wizualność

Znaczenie kulturowego kontekstu, a także sytuacyjnego jest istotne we wszelkich przekazach, zwłaszcza medialnych, operujących bogactwem językowej formy. W zależności od owych uwarunkowań — kontekstu kulturowego i sytuacyjnego — znak może nabrać nowego wymiaru, a nawet może przyjąć diametralnie różne znaczenia [24, 105].

Edwin Bendyk w niezwykle interesującym zbiorze esejów naukowych «Antymatrix. Człowiek w labiryncie sieci» kształtuje koncepcję społeczeństwa sieciowego, wskazując jej przydatność dla analizy współczesności. Zasadne jest stwierdzenie, iż, bez supermedium sieciowego, jakim jest Internet, nie sposób zrozumieć, ani zbadać natury współczesnego społeczeństwa globalnego. Taka sieć tworzy tzw. noosferę¹, czyli oplatającą Ziemię pajęczynę informacyjną (idea obecnie realizowana w formie serwerów WWW, ale to dopiero prekursor znacznie potężniejszej sieci sztucznej inteligencji). Także istotne jak i użyteczne jest — socjologiczne i naukowe — pojęcie „społeczeństwa sieciowego”, i to mimo jego ograniczenia do infrastruktury działań. Sieć to w istocie system zasobników i przekaźników, w najszerszym sensie system medialny. **Sieć to**

¹ Czyt. Noosfera (od gr. νοῦς-umysł) — sfera ludzkiego rozumu.

forma mediów, których treścią jest informacja, a istotą — komunikacja [8, 292–293].

Geneza kultury wizualnej sięga początków rozwoju istot humanoidalnych, które w procesach komunikacji wykształciły system znaków wizualnych służących zarówno ekspresji bieżących stanów emocjonalnych i przekazowi informacji, jak i intencjonalnemu utrwalaniu przeszłości [15, 59].

Kultura wizualna to ogół widzialnych aspektów świata społecznego, w części zobiektywizowanych w postaci obrazów oraz reguł określających ich produkcję, analizę, interpretację i ocenę; to zestaw sposobów patrzenia oraz strategii wytwarzania nowych (porządków) widzialności i reżimów widzenia[tamże, 53].

Współczesna kultura staje się w coraz większym stopniu kulturą obrazu. Ta transformacja spowodowana jest wszechobecnością obrazów i mediów wizualnych ingerujących w życie człowieka. Nowe technologie spowodowały, że każdy może obecnie swobodnie korzystać z treści wizualnych, a także tworzyć nowe formy wypowiedzi. Projektowanie wizualne nie jest już tylko uzupełnieniem innych postaci informacji, lecz stanowi aktywny element wypowiedzi na każdym etapie formułowania treści [26].

Matryca technologiczna właściwie zastosowana, prowadzi do wyłonienia się całego szeregu możliwości i zachęt kulturalnych dla przeciętnego wędrowca po wirtualnych światach. Zastosowane przez Michała Ostrowickiego pojęcie technologicznej głębi daje nam pewien potencjał interpretacyjny ponowoczesnych zjawisk kulturowych lecz oczywiście nie wyczerpuje całości ... [10, 19].

W stronę technologicznej głębi... w tym momencie wyłania się istoty zwrot w kierunku przenikania się nowych technologii w stronę rozważań nad dydaktyką. Technologie wprowadzane do edukacji wzmacniają już istniejący system oraz tworzą nowy element zestawu narzędzi służących wspomaganie procesów nauczania i wychowania oraz poprawy efektywności pracy [22, 39].

W tradycyjnej edukacji uczeń był przedmiotem, który poddawany był procesowi nauczania, realizowanemu przez nauczyciela. Dziś, nauczanie w rzeczywistości zdominowanej przez media i podkreślającej indywidualność każdej jednostki nauczyciel powinien projektować inne rozwiązania. Nowy system edukacyjny nie może być oparty wyłącznie na bezpośrednim kontakcie uczącego się z uczącym w klasie. Musi opierać się na zastosowaniu, w dużej mierze, technik informatyczno-telekomunikacyjnych w procesach kształcenia [21, 80]. Stosowane w procesie nauczania wizualizacje mają za zadanie wspomóc przyswajanie wiedzy u odbiorcy. Wizualne pomoce stosowane w edukacji mieszczą się w szerokim spektrum środków dydaktycznych, których

znaczenia dla jakości kształcenia uczniów nie sposób ignorować. Celem wizualizacji jest informowanie, ilustrowanie, pokazywanie, objaśnianie, uczenie, epatowanie, czy też zabawianie. Podkreślić tu należy zarówno stronę poznawczą, jak i emocjonalną treści przekazu.

Szkoła przestaje być związana wyłącznie z miejscem. Współczesne środki komunikacji umożliwiają zastosowanie wielorakich strategii zdalnego nauczania. Przyjmując za R. Pachociński zakłada się, że „rezultatem uczenia się nie jest konkretny produkt, a proces przejawiający się w zdobywaniu wiedzy, który może spowodować wewnętrzne zadowolenie; środkiem nauczania-uczenia nie jest wykład lub podręcznik, ale wspólny projekt badawczy realizowany przede wszystkim przez uczniów; umiejętności, które uczeń zdobywa, to nie zapamiętywanie i odtwarzanie, a umiejętności badawcze: komunikowanie, negocjowanie różnych opinii, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów” [22, 43].

Warto w tym miejscu odwołać się do przeprowadzonych badań z których jasno wynika, że model „hybrydowy w edukacji” jest w swej istocie efektywny: badania Visual literacy w środowiskach związanych z edukacją wskazują na efektywność połączonych metod wizualnych, tekstowych i werbalnych, co skutkuje obecnie wprowadzeniem kompleksowych programów zarówno w USA, Australii i innych krajach świata. W wyniku eksperymentalnych obserwacji uczących się stwierdzony został efektywniejszy odbiór przekazów, zawierających obrazy, rysunki, schematy, linkowe odniesienia, niż w przypadku struktur linearnych. Takie obserwacje skłaniają do twierdzenia, że umysły digital natives, zanurzonych w internetowej rzeczywistości stają się hipertekstowe, a ich struktury poznawcze paralelne i niesekwencyjne [16]. Niejako na marginesie należy podkreślić, że użycie visual literacy w celach edukacyjnych łączy oba te podejścia interpretacyjne, wykorzystując z jednej strony potencjał poznawczy obrazu i możliwości tkwiące w interpretacji ikonologicznej, semiologicznej oraz z drugiej, komplementarność formy wizualnej w stosunku do tekstu. Współcześnie visual literacy stanowi podstawowy element modeli hybrydowych w edukacji.

Wizualizacje, infografiki, wykresy, tabele, wykazy, schematy i zestawienia wykorzystywane były od dawna w publikacjach edukacyjnych jako uzupełnienie tekstu pisanego. Taki sposób kształcenia akademickiego w niczym nie zakłócał tradycyjnych metod przedkładających myślenie tekstem nad myśleniem obrazem. Obecnie, w dobie coraz większej dominacji obrazu należy negatywnie odnieść się do takich, krytycznych w stosunku do visual literacy postaw w praktyce akademickiej, pojmujących teksty wizualne jako gorszą, prymitywną

formę prezentacji informacji, której znaczenie edukacyjne nie jest zbyt duże. Zarzuca się analizie wizualnej indywidualizm interpretacyjny, wynikający z osobistych doświadczeń, związanych z obrazami oraz brakiem obiektywizmu i poznawczego potencjału. Wartością współczesnych wizualizacji jest to, że nie muszą być dodatkiem do tekstu, lecz jego częścią składową, prezentującą informacje w formie obrazu [18].

Postać wizualna — wizualizacja, infografika i inne to jest sposób organizacji informacji przestrzennej, podlegający systematyzacji i znaczeniowej analizie. Możemy ją badać pod względem stylistycznym, formalnym, estetycznym — podobnie jak tekst, stosując odpowiednie kryteria analizy [20].

Współczesne społeczeństwo zmienia się pod wpływem nowych technologii medialnych i informatycznych. W ich wyniku powstaje społeczeństwo sieci, oparte na istniejącej infrastrukturze sieci medialnych i społecznych, które kształtują jego organizację na poziomach od jednostkowego do społecznego [25; 28]. W ich ramach tworzy się również nowa tożsamość, która to jest rozumiana jako proces refleksyjny, w wyniku którego jednostki, na podstawie samopoznania i samo zrozumienia, w toku swojego życia konstruują siebie [6]. Najprościej można tożsamość określić jako to, jak ludzie postrzegają samych siebie i co ma dla nich znaczenie [7]. Tożsamość powstaje na podstawie pewnego atrybutu kulturowego lub powiązanego zbioru atrybutów kulturowych, które jednostka uznaje za ważniejsze od innych [3; 19].

Uniwersytet i zmiany

W dalszej części artykułu chciałbym się skupić na ukazaniu kondycji uniwersytetu — szkolnictwa wyższego, a dzięki temu mam nadzieję na ukazanie pewnej „problematicznej optyki” jaką zastaję. Z jednej strony mówimy o koniecznej zmianie jaką powinniśmy przyjąć, dokonując zmiany w podejściu do myślenia o procesie edukacji — projektując nasze działania dydaktyczne. To przeobrażenie jest przejściem do tradycyjnego kształcenia do nowych technologii nauczania w kierunku podążania za nowymi technologiami, uwzględniając w tym obecność wizualną, która to stanowi w istocie — prowokację do myślenia, refleksji. Z drugiej strony w tym odczuciu akcent namysłu nad wysuniętym problemem powinien sięgnąć swym zasięgiem nieco dalej, a mianowicie – namysł nad warunkami w których to, dokonuje się owa zmiana. Jak tworzyć przestrzeń edukacyjną – otwartą na nowe technologie/ edukację wizualną w której chcemy prowokować do analizy, zmiany, namysłu nad rzeczywistością jeśli fundament jakim jest — szkolnictwo wyższe —

uniwersytet sprowadza się do relacji zależności władza — wiedza, bywa odczytywany jako pozór, maska — wyłania się tym samym „kryzys”.

W optyce Paradoксу uniwersytetu wyłania się uniwersytet który nie jest miejscem, w którym szczególnie często czy też chętnie, wprowadza się innowacje [2, 267]. W tym samym czasie w uniwersytecie mamy do czynienia ze swoistym paradoksem; zarówno w misji uniwersytetu, jak i w wypowiedziach osób, wpływających na sposób funkcjonowania szkół wyższych, wskazuje się na konieczność kształcenia w nim osób przedsiębiorczych, kreatywnych, zdolnych do wprowadzania zmian, ulepszeń [tamże, 268].

Wg. T. Bauman „Jednak sposób, w jaki organizuje się pracę uniwersytetu sprawia, że on sam jako instytucja (czyli ludzie w nim pracujący) jest raczej traktowany jak niesforny poddany, któremu trzeba wyraźnie określić co, w jaki sposób ma robić. Dobitnym przykładem obrazującym ten sposób traktowania uniwersytetów może być koncepcja centralnego określania programów studiów na poszczególnych kierunkach. Wprowadzenie tzw. przedmiotów obligatoryjnych, z przypisaną im liczbą godzin i punktami ECTS¹ jest dobitnym przykładem tego, że ci, którzy podejmują decyzje dotyczące funkcjonowania uniwersytetu nie tylko nie oczekują od uniwersytetu innowacji, ale też tworzą sztywne reguły, schematy po to, aby tę innowacyjność wewnątrz uczelni uniemożliwić” [tamże, 268].

O innowacji w uczelni — można mówić jako o wprowadzaniu innowacji do procesu kształcenia, czyli działaniu, które ma na celu zainaugurowanie i realizowanie procesu zmiany w jakimś obszarze procesu dydaktycznego [tamże, 270].

U uniwersytecie niewielką wagę przywiązuje się do myślenia w kategoriach innowacyjności, dotyczy to zarówno działalności instytucji, jak i procesu kształcenia. J. Woźniak, wieloletni wiceprzewodniczący KRASP, wieloletni prezes fundacji Rektorów Polskich, pisząc o wkładzie szkół wyższych w działania proinnowacyjne nie dostrzega w szkołach wyższych miejsca kształcenia innowatorów ani nie traktuje szkół wyższych jako źródła, miejsca tworzenia się innowacji².

¹ Europejski System Transferu Punktów jest wprowadzany w wielu szkołach wyższych Europy. Jego zasadniczym celem jest stworzenie uregulowań prawnych i organizacyjnych dotyczących organizacji studiów oraz ujednolicenie sposobu studiowania w Europie.

² Autor wskazuje na szkoły wyższe jako na partnerów realizujących zamawiane projekty, partnerów uwiarygodniających, wspierających przedsięwzięcia organizacyjnie i materialnie [27, 140].

Podobne stanowisko reprezentuje Aleksander Kobylarek, duża część ludzi uniwersytetu nie dostrzega potencjału społeczeństwa nowych technologii (Tofflerowskiej trzeciej i czwartej fali). Uniwersytet od początków swojego istnienia był wspólnotą komunikacyjną — teraz w społeczeństwie sieciowym, kiedy mógłby stać się jedną z najważniejszych sił napędzających to społeczeństwo, odchodzi w cień [10, 7].

Obecnie w świecie nowych technologii, możliwości uniwersytetu wydają się pozostawać w tyle za możliwościami jakie oferuje nawet oprogramowanie typu *open source*. Swego rodzaju zapóźnienie cywilizacyjne jednak nie jest przyczyną a objawem, lub raczej elementem szerszego zjawiska: ograniczonej świadomości znaczenia komunikacji idei we współczesnym świecie [tamże, 9].

Odchodzenie od tradycyjnych założeń jakie szkolnictwo wyższe realizowało — wszczepiając w tradycyjną strukturę zupełnie nowy mechanizm — strategię zależności, mechanizmy funkcjonowania sprawczego, zachowując przy tym pozór — uniwersytetu.

Niepokojąca optyka w kierunku przekształcenia uniwersytetu: o koncepcję uniwersytetu w erze poprzemysłowej, kiedy to w uczelniach wyższych edukacja i badania naukowe stają się swoistą produkcją. Niepokojącą konsekwencją jest, jak mówi Joanna Rutkowiak w dyskusji prowadzonej w redakcji „Ars Educandi”, przekształcanie się uniwersytetu [...] w paraprzedsiębiorstwo, gdzie produkuje się wiedzę, ale robi się to w sposób spragmatyzowany i zinstrumentalizowany. Produkuje się też ludzi quasi-wykształconych. Wszystko to robi się, **używając uniwersytetu jako maski. Kultura neoliberalna kompletnie zmieniła jakość uniwersytetu, natomiast ciągle funkcjonuje pozór**, że działamy w tej samej instytucji i w imię tych samych zamierzeń, jakie tradycyjnie ta instytucja realizowała. Czyli problemem jest to, że uniwersytet stał się czymś innym, a funkcjonuje ciągle pod tym samym szyldem” (wyróżnienie „Ars Educandi”) [17, 74].

Szczególną uwagę w swych analizach odnoszących się do konsekwencji przekształcania szkolnictwa wyższego poświęca Astrid Męczkowska-Christiansen. Pisze:

- dzieje się tak za sprawą neoliberalnie osadzonych systemów edukacyjnych, zorientowanych na kształcenie masowe kładące nacisk na transfer wiedzy i nabywanie sprawności wykonawczych. Edukacja przyjmuje postać technopolu wpisując się w przemysłowy model kształcenia w którym to rozumienie zostaje zastąpione nabywaniem informacji, o rzekomo utylitarnej funkcji [12, 84];

- rola edukacji akademickiej w rzeczywistości społecznej naznaczonej logiką systemu korporacyjnego, będącą wytworem kultury neoliberalnej towarzyszą współczesne praktyki ujarzmiania podmiotów kształcenia akademickiego, realizowane między innymi za sprawą narzuconych konstrukcji planowania, realizowania i weryfikowania celów kształcenia akademickiego [tamże, 83];

- w nawiązaniu do kształcenia uniwersyteckiego dostrzegalna jest technicyzacja jego funkcji, polegająca na nacisku na przekaz wiedzy o charakterze operacyjnym i instrumentalnym, stanowiących **rezultat służalczej roli pełnionej przez uniwersytety wobec ekonomii**;

- uniwersytetowi wprost przypisana zostaje rola pasa transmisyjnego pomiędzy centrami wytwarzania wiedzy a gospodarką;

- korporacyjny model rzeczywistości społecznej i ideologia menadżeryzmu stanowią kontekst dla zmieniającej się roli uniwersytetu w rzeczywistości neoliberalnej.

- menadżeryzm dokonał redefinicji pojęcia wiedzy jako wplecionej w dyskurs „akademickiej przedsiębiorczości” sprowadzając ją do zasobu użytecznych informacji [tamże, 88–91];

- wiedza szkolna, przyjmująca postać depozytu składanego w umyśle ucznia, pełni rolę czynnika alienującego, utwierdzającego podmiot na pozycjach „widza”, niezdolnego do interwencji w rzeczywistość [13, 291].

Aktualnie zaś mamy do czynienia z polityczną/ekonomiczną kolonizacją uniwersytetu dokonującą się za sprawą hegemonii dyskursu „społeczeństwa wiedzy” bądź „gospodarki opartej na wiedzy”, osadzającą uniwersytet w roli jednej z wielu instytucji służących podtrzymywaniu zastanego ładu społeczno-gospodarczego i jego dyskursywnych uzasadnień (iluzji).

Instrumentem pośredniczącym w realizowaniu tej roli są naciski rynku oraz biurokratyczne procedury zarządzania szkolnictwem wyższym, ograniczające autonomię uniwersytetu. **Prowadzą one do zaniku jego kulturotwórczej funkcji**, sprowadzając uniwersytet do roli przedsiębiorstwa działającego w zgodzie z narzuconą mu logiką rynkową [12, 92].

Ujawnia się dystrofia kulturotwórczej roli szkolnictwa wyższego, łączy się z oficjalnymi zadaniami stawianymi przed uniwersytetem na co wskazują liczne analizy odwołujące się między innymi do Strategii rozwoju Szkolnictwa wyższego.

Zgodnie ze *Strategią rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* uniwersytety mają za zadanie kształcić konkurencyjnych pracowników dostosowanych do wyzwań rynku pracy i pełnić rolę służebną wobec gospodarki wolnorynkowej:

- dbać o ścieżkę rozwoju zawodowego studentów;
- dostosować do potrzeb rynku [1].

Maksymilian Chutorański argumentuje, że uniwersytet, którego koncepcja jest obecnie wdrażana, staje się zbiorem mechanizmów usprawniających takie kierowanie ludźmi, dzięki któremu gotowi są oni ulegać subtelny wpływom urządzania, to jest łatwiej dają się rządzić miękkimi mechanizmami władzy [4].

Działania przepełnione pozorem, zaburzające dotychczasowe tradycje akademickie, wbrew obietnicy wzrostu autonomii i wdrożenia do uczenia się przez całe życie, w istocie wnoszą do edukacji uniwersyteckiej sformalizowany system nadzoru [5, 17].

Wyłoniłone akcenty odnoszące się do sposobu nadawanych znaczeń wobec szkolnictwa wyższego, wyłaniają dość pesymistyczny obraz, rodzi się pytanie w jaki sposób możemy podejmować aktywność — projektując rozważana dydaktyczne.

Wnioski

Konkludując z jednej strony mamy Edukację wizualną będącą niejako w kontrze do tradycyjnej przestrzeni dydaktycznej. Z drugiej strony jesteśmy świadkami zmieniającej się rzeczywistości społecznej, a co za tym idzie — oferta dydaktyczna powinna odpowiadać na potrzeby współczesnego odbiorcy.

Hybryda procesu edukacyjnego jest niewątpliwym „wynalazkiem” z którego należałoby czerpać, rodzi się jednak namysł w jaki sposób projektować, podejmować innowacyjne działania — zaszczepiać je na pole szkolnictwa wyższego, którego funkcjonowanie sprowadza się do ekonomicznych zależności — rodzi się tym samym pytanie: gdzie jest miejsce na wiedzę — prowokacje do myślenia?

Podobnie jak rola Sokratesa-filozofa, polega na **pobudzaniu do myślenia**. Filozof nie wypowiada prawd, lecz powierza nam ich poszukiwanie. (...) przywrócenia rangi kształceniu jako poszukiwaniu mądrości, nie zaś nabywaniu wiadomości [14, 88].

Przedstawione wielorakie narracje ukazały, że z jednej strony będziemy analizować w jaki sposób przekazywać treść, ale również co przekazujemy — i dlaczego?

Pojawiające się wielorakie odczucia na przykład świadomość panujących mechanizmów może okazać się być pomocna w ich przezwyciężeniu.

Odczucie lawinowego kryzysu — (kryzys „dzieje się” pomiędzy ludźmi, w rzeczywistości nazywania zjawisk i sporów o to, jak mają być one nazywane, w

rzeczywistości opowieści, historii czegoś, co było i zostało stracone (zniszczone, zabite, zapomniane) i co musi zostać przywrócone (odrodzone, odbudowane, zmienione...) [11], który to jest aktywny, powoduje potrzebę wypracowania szeroko rozumianej strategii «naprawczej».

Wyjście w tych warunkach z kryzysu, ale takie, o którym moglibyśmy powiedzieć, że ufundowało lepszy świat, możliwe jest, jak się zdaje, dopiero wtedy, gdy pojawią się dyskursywne narzędzia przeddefiniowania logiki tego, co było i co ma nastąpić [tamże, 20–21].

Edukacja wizualna oferuje możliwości techniczne, niweluje bariery, znosi hierarchię przekazu ponadto ma moc wyzwalać potencjał, motywuje do podejmowania wielorakich analiz jednak w jaki sposób przełożyć ten potencjał na pole realnych standardów edukacyjnych w uniwersytecie, który to nie jest dziś miejscem otwartym na innowacyjność z uwagi na panujące w nim strategię „atmosferę” funkcjonowania instytucji.

Alternatywą, która może być jedną z dróg wyjścia z patowej przestrzeni współczesnego paradoksu upatruje w wyspach oporu, które to, nie tworzą iluzoryczności autonomii, przyczyniając się w ten sposób do powstania nowej narracji pedagogicznej.

„Obecnie opracowana na gruncie polskim strategia wprowadzenia na poziomie kształcenia akademickiego standardów information i visual literacy powinna zostać wdrażana na bazie dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych w innych krajach. Dokonująca się we współczesnym świecie konwergencja różnorodnych mediów powoduje potrzebę podobnej **konwergencji** kompetencji, które miałyby wymiar praktyczny. Wykorzystywanie narzędzi technologicznych, interpretacja treści pozyskanych z sieci, krytyczny odbiór i tworzenie informacji w formie zarówno tekstowej, obrazowej” [26, 8].

Jako konwergencję rozumiem przepływ treści pomiędzy różnymi platformami oraz migracyjne zachowanie odbiorców. Konwergencja reprezentuje zmianę kulturową polegającą na zachęceniu potencjalnych odbiorców do wyszukiwania nowych informacji oraz tworzenia połączeń pomiędzy treściami, które bywają rozproszone w różnych środkach przekazu. Ponadto konwergencja nie oznacza ostatecznej stabilności czy jedności zawsze pozostaje ona w dynamicznym napięciu ze zmienną [9].

Aktualnym problemem pozostaje pytanie o ideał i kształt człowieka w warunkach przyszłej cywilizacji, jakiego potrzebować będzie przyszłe społeczeństwo. W związku z tym kształcenie i przygotowanie nauczycieli musi uwzględniać koncepcje człowieka i wizje świata społecznego oraz koncepcje

kształcenia i wychowania. Uwzględniając rozwój nowych technologii, wyzwania otaczającej nas rzeczywistości powodują konieczność dynamizacji procesów dostosowujących system edukacji do potrzeb stawianych przez cywilizację informacyjną i współczesne społeczeństwo.

Bibliografia

1. Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, oprac. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Projekt „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia” [Electronic resource]. – Mode of access: www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/a46de52fb98a0fcc7377f73724f36672.pdf. – Date of access: 06.03.2018.
2. Bauman, T. Dydaktyka akademicka a innowacje / T. Bauman // III Dyskursy pedagogiczne i edukacyjne. –2016. – S. 267–276.
3. Castells, M. Siła tożsamości / M. Castells. – Warszawa : PWN, 2008. – 464 s.
4. Chutorański, M. Urządzanie uniwersytetu / M. Chutorański // Czerepaniak-Walczak, M. Fabryki dyplomów czy universitas. – Kraków : Impuls, 2013. – S. 57–78.
5. Czerepaniak-Walczak M., Fabryka dyplomów czy universitas / M. Czerepaniak-Walczak. – Kraków: Impuls, 2013. – 364 s.
6. Giddens, A. Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności / A. Giddens. – Warszawa : PWN, 2006. – 328 s.
7. Giddens, A. Socjologia / A. Giddens, Ph. W. Sutton. – Warszawa : PWN, 2004. – 1164 s.
8. Goban-Klas, T. Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radio, telewizji i Internetu / T. Goban-Klas. – Warszawa : PWN, 2006. – 338 s.
9. Jenkins, H. Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów / H. Jenkins. – Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2016. – 284 s.
10. Kobylarek, A. Uniwersytet wobec konieczności paradygmatycznej zmiany / A. Kobylarek. – Wrocław : ARGİ, 2016. – 246 s.
11. Mendel, M. Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne / M. Mendel, T. Szkudlarek // Forum Oświatowe. – 2013. – Vol 25. – № 3(50). – S. 13–34.
12. Męczkowska-Christiansen A. Uniwersytet w okowach ideologii i menadżeryzmu a pytanie o podmiot jako konstelację „Efektów kształcenia” /

A. Męczkowska-Christiansen // Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Kwartalnik. – 2016. – № 4. – S. 79–98.

13. Męczkowska-Christiansen, A. Neoliberalne bezdroża wychowania / A. Męczkowska-Christiansen // Studia Elbląskie. – 2009. – № 3. – S. 287–297.

14. Męczkowska-Christiansen, A. Wychowanie jako kształtowanie podmiotu polityczności / A. Męczkowska-Christiansen // Podstawy Edukacji. – 2010. – T. 3. – S. 79–90.

15. Ogonowska, A. Kultura, komunikacja i kompetencja wizualna w kontekście wybranych zagadnień współczesnej humanistyki / A. Ogonowska // Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji ; red. E. Kulczycki, M. Wendland. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM. – S. 53–67.

16. Panofsky E. Ikonografia i ikonologia / E. Panofsky. – Warszawa : PIW, 1971. – 467 s.

17. Rutkowiak, J. Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha (z Joanną Rutkowiak i Ewą Rodziewicz rozmawiają Alicja Jurgiel i Piotr Zamojski) // J. Rutkowiak, E. Rodziewicz // Ars Educandi. – 2011. – № 8. – S. 73–92.

18. Schnettler, B. W stronę socjologii wiedzy wizualnej / B. Schnettler // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2008. – T. 4. – № 3. – S. 116–142.

19. Skotnicka, A. New technologies as a chance for emancipation of people with disabilities in the process of communication / A. Skotnicka // International Journal of Pedagogy. Innovation and New Technologies. – 2017. – Wol. 3. – № 1. – S. 33–36.

20. Small, G. iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind / G. Small, G. Vorgan. – New York : HarperCollins Publishing, 2008. – 240 p.

21. Szulżyk-Cieplak, J. Kształcenie na kierunku edukacja techniczno informatyczna w dobie społeczeństwa informacyjnego / J. Szulżyk-Cieplak, K. Lenik, D. Pietroń. – Lublin : Politechnika Lubelska, 2016. – 148 s.

22. Śniadkowski, M. Wybrane problemy technologii informacyjnej we współczesnej dydaktyce / M. Śniadkowski, B. Komorowska // Rarot H., Śniadkowski M. Aspekty wizualne w edukacji szkolnej i akademickiej. – Lublin : Politechnika Lubelska, 2016. – S. 39–52.

23. Tischner, J. Myśli o wolności, władzy i wspólnocie / J. Tischner. – Kraków : Znak, 2016. – 160 s.

24. Tyszkowa, M. Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki / M. Tyszkowa // Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne. – Warszawa : PWN, 1996. – S. 102–123.

25. Van Dijk, J. Społeczne aspekty nowych mediów / J. Van Dijk. – Warszawa : PWN, 2010. – 393 s.

26. Wieczorek-Tomaszewska, M. Kompetencje wizualne w praktyce edukacyjnej / M. Wieczorek-Tomaszewska // Elektroniczne czasopismo Biblioteki Głównej, Katedra Technologii i Mediów edukacyjnych uniwersytetu pedagogicznego im. KEN w Krakowie. – 2014. – № 5. – S. 1–12.

27. Woźnicki, J. Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego / J. Woźnicki. – Warszawa : Fundacja Rektorów Polskich, 2007. – 334 s.

28. Zames-Fleischer, D. The Disability Rights Movement / D. Zames-Fleischer, F. Zames. – Philadelphia : Temple University Press, 2001. – 336 p.

A. Skotnicka

University of Gdańsk, Gdańsk, Poland

INNOVATION IN THE ASPECT OF ACADEMIC DIDACTICS. COLLEGE AS A PLACE OF TENSION BETWEEN MAINTAINING TRADITION AND PRESSURE FOR CHANGE

Summary: In the first part of the article, the attention will be focused on the description of visual culture, I will try to present what kind of visual culture assumes significance for the contemporary didactic process. The key issue seems to be the reference to new technologies, which are inseparable from the visual culture, thus giving the technological matrix being — didactic inspiration. In this part of the article I would like to focus on showing the condition of the university — higher education, and thanks to that I hope to show a certain "problematic optics" which I find. On the one hand, we are talking about the necessary change that we should adopt, changing the approach to thinking about the educational process — designing our didactic activities. From traditional teaching in the direction of following new technologies, including visual education, which is in fact — provocation for thought and reflection. However, in my opinion, the emphasis of reflection on the extended problem should reach its range a bit further — namely, thinking about the conditions in which this change takes place. How to create an educational space — open to new technologies / visual education in which we want to provoke analysis, change, reflection on reality if the foundation that is higher education — the university, boils down to a relationship of power — knowledge, sometimes read as a semblance, mask — therefore a "crisis" emerges".

Key words: Visual culture, visual education, school, new technologies.

С. И. Поздеева

Томский государственный педагогический университет, Томск,
Российская Федерация

ЗАЧЕМ МАГИСТРАТУРА СТУДЕНТУ И ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА?

Аннотация. Рассмотрены особенности педагогической магистратуры как отдельной ступени высшего образования, отличающие ее от бакалавриата. Приведены результаты анкетирования студентов магистратуры, позволяющие зафиксировать «портрет» магистранта по направлению «Психолого-педагогическое образование», мотивы поступления, ожидания, трудности студентов и эффекты первых месяцев обучения. Ставится вопрос о необходимости смены в магистратуре моделей организации совместной деятельности преподавателя и студентов с авторитарной на лидерскую и партнерскую, изменения содержания и форм обучения при переходе из бакалавриата в магистратуру.

Ключевые слова: магистратура, портрет студента, мотивы обучения, модели организации совместной деятельности, активность.

С введением двухуровневой подготовки в российской высшей школе не утихают споры о том, чем различаются по содержанию образования и способам его реализации бакалавриат и магистратура. Если с бакалавриатом как необходимой и достаточной ступенью высшего образования ситуация более понятная, то по поводу магистратуры возникает очень много вопросов: является ли эта ступень обязательной, когда лучше поступать в магистратуру (сразу после бакалавриата или после 3–5 лет практической работы), какие требования предъявляются к преподавателю (кроме наличия ученой степени), работающему с магистрантами и др.

Данные вопросы, в частности, спровоцированы тем, что магистратура оказалась промежуточной ступенью между бакалавриатом и аспирантурой, и поэтому данная ступень обучения воспринимается, с одной стороны, как продолжение, усиление и закрепление бакалавриата, с другой стороны, как обязательная подготовительная ступень к обучению в аспирантуре и получению ученой степени (см. рис). В этой связи часто говорят о «магистре профессии», когда студент идет в магистратуру для получения смежной профессии или совершенствования профессиональных навыков,



Рис. 1. Преемственность уровней образования

и о «магистре науки», нацеленном на приобретение исследовательских навыков и написание научно-квалификационной работы.

В этой связи интересными становятся *следующие вопросы*: каков портрет современного магистранта (на примере направления «Психолого-педагогическое образование»), с какой мотивацией идут в педагогическую магистратуру, зачем магистратура преподавателю? Для ответа на первые два вопроса в ноябре–декабре 2017 г. мы провели анкетирование среди магистрантов 1 курса Томского государственного педагогического университета (26 чел.) и Алтайского государственного педагогического университета (10 чел.), которые обучаются по следующим профилям: психология и педагогика начального образования, психология и педагогика развития дошкольника, психология и социальная педагогика, психология и педагогика детского движения, психология и педагогика образования. Представим портрет магистранта.

1. *Средний возраст* – 34 года (минимальный возраст – 22 года, максимальный – 50 лет).

2. Имеют высшее образование:

- педагогическое – 60%;
- непедагогическое (классический университет, политехнический университет, институт культуры, институт торговли, гуманитарная академия, медицинский университет) – 40%.

3. Кем работают:

- учителя в школе – 32%;

- воспитатели в ДОУ – 23%;
 - педагоги центров социальной помощи, реабилитации – 12%;
 - педагоги дополнительного образования – 8%;
 - специалисты по социальным вопросам в районных администрациях – 8%;
 - преподаватель вуза – 2%;
 - врач – 2%.
- Не работают – 13%.

Приведенные результаты показывают, что по-прежнему основной костяк студентов составляют педагоги-практики, причем с разным (судя по большой возрастной дифференциации) опытом. Однако достаточно большая группа студентов не имеют базового педагогического образования; забегаая вперед, отметим, что у них один и тот же мотив: получить необходимое для «допуска» в профессию образование (так как большинство из них уже работают в разных образовательных организациях). Несложно предположить, что подобная картина наблюдается не только в педагогической магистратуре. В этой связи появилось даже выделение двух видов магистерских программ: углубленные (сквозные, профилированные) и облегченные (усеченные) без необходимого образовательного фундамента. Интересно, что ряд авторов [5] предлагают позиционировать облегченные программы как программы дополнительного профессионального образования или как программы профессиональной переподготовки, но не как программы высшего образования.

Термин «облегченная» или «усеченная» программа приобретает двойственный смысл, так как для студентов без базового педагогического образования они совсем не легкие. На наш взгляд, именно с этой группой студентов возникают самые большие сложности. Во-первых, два года обучения в магистратуре не предполагают обучения основам предметных методик и практической педагогике, что снижает качество профессиональной подготовки (как правило, мы предупреждаем абитуриентов об этом на вступительном собеседовании, но не все это принимают во внимание, что может стать причиной для последующих разочарований или претензий). Во-вторых, таким студентам нужна индивидуальная усиленная психолого-педагогическая и методическая подготовка. Один из вариантов, который мы предлагаем, — это дистанционная профессиональная переподготовка в объеме 250 часов, которую они могут параллельно с обучением в магистратуре пройти.

Однако надо искать и другие форматы: вводные и подготовительные курсы, самообразование, участие в семинарах повышения квалификации, прохождение педагогической практики под руководством опытного куратора. Конечно, идеальный способ для таких студентов — индивидуальный маршрут обучения, однако он достаточно затратный как со стороны студента, так и со стороны преподавателя-куратора.

Интересно, что часть студентов (обычно, это молодежь, только что закончившая бакалавриат, дети небедных родителей) вообще нигде не работает (ищут себя, самоопределяются, выдерживают паузу). У таких студентов бывают трудности в написании магистерской диссертации из-за отсутствия опытно-экспериментальной базы и практического опыта. В таких случаях они, как правило, продолжают то направление исследования, которое выбрали, когда писали выпускную квалификационную работу в бакалавриате, как правило, на той же экспериментальной базе, что негативно отражается на качестве дипломной работы.

Рассмотрим *мотивы поступления в магистратуру*, распределив участников в две возрастные группы.

А) молодые педагоги (до 30 лет)

Продолжить исследовательскую линию, заложенную в бакалавриате, научиться исследовать.

Обменяться опытом с другими коллегами (поучиться у более опытных коллег).

Появилась возможность — почему бы не воспользоваться (лишним не будет).

Изучить новые подходы, методы работы с детьми.

Повысить свою квалификацию, саморазвитие.

Получить диплом, чтобы сменить сферу деятельности (или совмещать разные сферы деятельности).

Б) опытные педагоги

Найти баланс между практическим опытом и теорией, подвести промежуточный итог в своей деятельности.

Разрешить внутренние противоречия между сложившимися традициями в образовании и инновациями.

Повысить уровень образования, получить педагогическое образование.

Оформить накопленный опыт в «продукт», который можно дальше использовать.

Для разнообразия: новые люди, новая деятельность (чтобы не затягивала рутина).

Научиться писать научные статьи.

Как видно из приведенных ответов, студентами движет не только внешняя мотивация, связанная с получением необходимого документа, но и желание приобрести новые знания, новый опыт общения, проанализировать свою деятельность, получить ответы на актуальные вопросы, научиться азбуке научного исследования. Магистратура может стать способом вырывания из повседневности, когда человек чувствует эмоциональное выгорание и хочет сделать новый профессионально-личностный рывок в своем развитии.

Конечно, у *опытных педагогов* более осознанная внутренняя мотивация, с ними интересно работать, у них есть чему поучиться. Однако у преподавателей с ними возникают другие проблемы. Например, у взрослых студентов завышенная самооценка (стаж, награды, звания), из-за которой они очень болезненно воспринимают ситуации контрольного оценивания и отметку ниже пятерки. Когда я заканчивала свой курс с магистрантами «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» и провела экзаменационное тестирование, они были очень недовольны полученными четверками, так как были уверены, что их регулярное присутствие на занятиях и профессиональные заслуги — гарант получения отличной оценки даже при условии допущенных ошибок в итоговом тесте. Как правило, чем выше статус педагога, тем сложнее ему перейти в позицию учащегося и «смириться» не с отличной, а с положительной оценкой. Например, одна студентка, недовольная «четверкой», очень долго пыталась меня вопросами и размышлениями по поводу самого теста, пытаясь найти какой-то изъян в формулировке тестовых заданий. Это означало: «Я все знаю и понимаю, но в самом тесте не все в порядке».

В анкете был вопрос про трудности и эффекты первых месяцев учебы в магистратуре. *Трудности*: нехватка времени, большой объем самостоятельной работы, в том числе проработка большого количества информации; непонимание назначения некоторых учебных дисциплин; трудные и непонятные задания, большой объем материала и отсутствие его систематизации; отсутствие базовых знаний и непонимание того, где их можно взять, невозможность выбора индивидуального маршрута обучения. Как видно из ответов респондентов, основные затруднения связаны с самоорганизацией образовательной деятельности. В этом

отношении молодые магистранты оказываются в более выигрышном положении, так как их учебные навыки еще не разрушились. А педагогам с большим стажем надо заново учиться анализу, реферированию, систематизации информации.

Что касается студентов, вчерашних бакалавров, которые пошли в магистратуру без изменения направления и профиля подготовки (такую модель магистратуры называют линейной [3]), может возникнуть опасение, что они просто пересели с одной студенческой скамьи на другую, оставшись в тех же стенах, с теми же преподавателями, лишь добавив еще пару лет учебы. Я попросила одну студентку высказать свои мысли по этому поводу (авторскую стилистику сохраняем):

«Итак, в июне 2017 года я закончила ТГПУ, нашла работу по специальности (примечание: учителя начальных классов), и можно было сказать, что студенческая жизнь кончилась, НО захотелось остаться и развиваться дальше (или просто было страшно выйти из состояния ученика во взрослую жизнь). О магистратуре я знала немного: учеба вечером, почти нет домашних заданий, развиваешься как исследователь...

Почему бы не окунуться в омут с головой и не попробовать сменить статус бакалавра на статус магистранта? Мнения людей были разные: некоторые говорили, что ничего сложного в этом нет («плывешь по течению»), другие говорили о пустой трате времени на вечерние пары, но никто не давал точную оценку не занятости, а окончанию процесса. Ведь в конце обучения должна «родиться» исследовательская работа еще не совсем взрослого ученого.

Ну, так вот, что же мы теперь имеем? У нас в группе половина вчерашние бакалавры, вторая половина — опытные мамы (что очень важно, на мой взгляд) и педагоги. Нам (вчерашним бакалаврам) легче в том, что мы знакомы с педагогами нашего университета. Мы уже на прошедшей ступени образования зарекомендовали себя (судить педагогам о качестве нашей «зарекомендованности»). Мы знаем требования и характер педагогов, они знают нас, и от этого легче учиться. Хотя отношения стали более взрослыми.

Но у нас нет того багажа практики за плечами, нежели у второй половины нашей группы (и всех учителей), поэтому иногда я предпочитаю слушать, а не высказывать свою точку зрения. Мы привыкли к тому, что учитель вещает только правильные вещи (но это уже другая история). Именно опыт является точкой опоры исследователя, а у нас этого нет... Но молодость и неопытность — недостаток, который проходит со временем.

Резюмирую: нет опыта для исследования, но это не страшно (ведь есть дети в классе, которые исправят любые недочеты), есть приятные знакомства в лице преподавателей (но это не блат, а простое знакомство), есть приятное знакомство в лице одногруппниц, которые всегда готовы прийти на помощь. В заключение, мы не поменяли одну парту на другую, по меньшей мере я. Я точно стала взрослее и осознаннее относиться к обучению и исследованию самой себя как личности.»

Из данного текста мы видим, что для вчерашнего бакалавра магистратура дает возможность новой профессионально-личностной коммуникации не только с преподавателями, но и внутри группы (потока), это личностное взросление, это «практическое обучение», потому что ты погружаешься в педагогическую профессию, и это погружение сопровождается образовательной поддержкой в виде магистерской программы.

В качестве *образовательных эффектов* первых месяцев обучения в магистратуре студенты выделили: рефлексивность, неуверенность, рассогласованность. Это означает, что педагоги-практики стали рефлексивно относиться к своей деятельности, но при этом попали в «рефлексивную ловушку»: «Раньше я работала и работала. А теперь я стала часто задумываться над тем, что и как я делаю, и у меня какой-то «рассинхрон» и неуверенность: а может, я делаю не так, неправильно?» (пример устного дополнения студента к анкете). На наш взгляд, это очень ценный эффект: из стабильного привычного состояния человек попадает в ситуацию функционально-смысловой неопределенности (Г. Н. Прозуменова), когнитивного диссонанса, что становится мощным импульсом профессионально-личностного развития педагога.

Теперь попытаемся ответить на вопрос «*Зачем магистратура преподавателю вуза?*» Дело в том, что с магистрантами невозможно работать так же, как с бакалаврами именно из-за неоднородности студентов, о которой мы писали выше. Поскольку у магистрантов другой опыт, взгляды, ценности, то им важно получить новый образовательный опыт не только в плане содержания обучения, но и новых форм организации образовательной деятельности. Значит, для преподавателя вуза это возможность научиться использовать новые формы и методы работы со студентами, реализующие не «вынужденную», а внутреннюю активность студента и его субъектную позицию, изменить соотношение репродуктивных и интерактивных методов обучения.

При таком подходе между преподавателем и студентами строится *партнерская модель* совместной деятельности и открытая образовательная коммуникация. Для этого преподавателю необходимо, во-первых, быть готовым думать «здесь и сейчас», не только до занятия (во время его подготовки), но и во время занятия вместе с другими участниками коммуникации: «Мы вместе к этому пришли..., у нас получилось..., мы обнаружили..., благодаря вам я понял...». Во-вторых, искать и оформлять актуальный, неоднозначный, интересный учебный материал (тексты, ситуации, разработки), инициирующий участников на диалог. В-третьих, не стремиться самому ответить на все вопросы, а ставить новые вопросы, знакомить студентов с новыми исследованиями, с новыми именами в психологии и педагогике. *Примечание:* на вступительном собеседовании мы часто обнаруживаем, что история педагогики начального образования для абитуриентов заканчивается на Ш. А. Амонашвили, а психологии — на В. В. Давыдове и Д. Б. Эльконине. В-третьих, учить студентов письменно оформлять свои мысли: от эссе — к аналитическим комментариям, от «скачивания» — к культурному реферированию, от отдельных разработок — к полноценным научным статьям.

Таким образом, если в бакалавриате базовыми моделями организации совместной деятельности педагога и студентов становятся авторитарная и реже — лидерская, то в магистратуре — партнерская и лидерская модели [4]. Значит, преподаватель получает возможность овладения разными позициями в коммуникации со студентами (руководителя, лидера, организатора-участника), разными моделями совместной деятельности и типами совместного действия (закрытого, обращенного, открытого), возможность научиться мало говорить и даже молчать, чтобы слушать и понимать другого, возможность не только учить, но и учиться у другого.

Реализация лидерской и партнерской моделей организации совместной деятельности преподавателя и студентов требует не просто активизации деятельности учащихся (активизация возможна и в авторитарной модели), а принципиально *иного типа активности*. Появившаяся технология активных методов обучения (само название вызывает недоумение: разве может быть технология пассивных методов обучения?), собравшая воедино все активные методы, нацелена на «вынужденную», «наведенную» активность, когда познавательная активность учащихся держится самым методом (даже не преподавателем): активность уходит, когда метод перестает работать. «Вынужденная» активность строится на «внутреннем сопротивлении» [1, 116] традиционного (стабильного,

монологового) учебного содержания и новой, необычной формы организации учебной деятельности. Например, преподаватель организует дискуссию, но ее тема выбрана неудачно, результат предсказуем, участники не понимают смысла обсуждения подобной темы, поэтому вовлеченность в коммуникацию низкая, приводимые аргументы слабые, открытия новых знаний не происходит.

Еще один аспект такой активности — погоня преподавателя за разнообразными методическими приемами: чем больше приемов, тем лучше, не сработает один, воспользуемся другим для активизации студентов. Конечно, разнообразные приемы обогащают методический инструментарий преподавателя, но главное — к какому содержанию «притянуты» эти приемы. Магистрантам необходим актуальный, неоднозначный, открытый учебный материал: статьи, ситуации, инновационные разработки, аналитические отчеты. Именно такие тексты «запускают» коммуникацию, желание высказаться, используя эмпирическую аргументацию [2] и услышать других. Как выразилась одна студентка на занятии: «Чтобы просто что-то *узнать*, другой человек не нужен: достаточно просто об этом прочитать. А чтобы *понять*, нужен другой: я ему объясняю, он — мне. Только тогда наступает понимание материала».

Иногда нужна некоторая трансформация *учебного текста*, чтобы активизировать участников. Это может быть текст с ошибками, которые надо найти и исправить; текст с пропусками, которые надо заполнить; незавершенный текст, который надо дописать; деформированный текст; смешанный текст и др. Начав выполнять подобное конструктивное учебное задание, студенты постепенно погружаются в текст, начинают размышлять, появляются реплики, суждения, отнесения. Их можно сразу начать высказывать устно, а можно вначале выплеснуть первичные смыслы на бумагу, а потом уже озвучить. Можно начать обсуждать сразу во фронтальном режиме, а можно вначале предложить обсудить в микрогруппах (чтобы вовлеченность каждого была выше), а потом сделать межгрупповое обсуждение. Добавим, что при тотальном разрушении ценности смыслового чтения, распространения имитационного чтения и отторжения молодежи от книги и текста такая работа формирует у студентов в хорошем смысле этого слова текстозависимость — привычку не просто постоянно читать (перечитывать) и размышлять над прочитанным, но и искать интересные и глубокие тексты, постоянно подпитываться из них новыми вопросами и мыслями.

Итак, методы активного обучения, не затрагивающие принципиально самого содержания, можно «оставить» в бакалавриате, а новое содержание, инициирующее внутреннюю активность студента, поместим в магистратуру. При этом подчеркнем, что это новое содержание рождается совместными усилиями преподавателя и студентов как значимых и влиятельных участников совместной образовательной деятельности. Именно поэтому, на мой взгляд, очень сложно написать учебник или учебное пособие для магистров. Традиционный учебник с изложением материала и вопросами к нему не годится и не будет востребован студентами. Нужен «открытый», «совместный» учебник, в создании которого участвует и преподаватель, и студенты; учебник-путеводитель, который задает траекторию движения с разными вариантами маршрутов с учетом особенностей студентов; учебник с разными сценариями и способами изложения материала (репродуктивным, конструктивным, творческим), с разными методами изучения материала (анализирующее наблюдение, частичный поиск, проблематизация, исследование, переформатирование и др.). Таким образом, разработка учебных пособий для магистров — это одновременно направление и научно-исследовательской, и учебно-методической работы преподавателя, а также пространство его профессиональных проб.

В завершении статьи попытаемся понять, зачем магистратура педагогическому университету. На наш взгляд, это возможность для:

- привлечения в стены вуза «непедагогов», расширения образовательной коммуникации, повышения статуса педагогической профессии, гуманитаризации профессии педагога;
- развития новых форм организации образовательной деятельности применительно к контактной и внеаудиторной работе (тьюториал, мастер-класс, коучинг, наставничество), новых средств обучения (например, исследовательские задания, кейсы, «открытый» «совместный» учебник и др.);
- кадрового и исследовательского ресурса: аспирантура, преподаватели, руководители практик, наставники, тьюторы.

Литература

1. Кирилук, Л. Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып.7 / Л. Г. Кирилук, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич ; под ред. Л. Г. Кирилук. — Минск : БГУ, 2008. — 211 с.

2. Коржуев, А. В. Диалог как инструмент педагогического исследования / А. В. Коржуев, И. И. Херсонский, А. Р. Садыкова // Высшее образование в России. – 2017. – № 7. – С. 36–45.

3. Мухаметзянова, Ф. Г. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности / Ф. Г. Мухаметзянова, О. Л. Панченко, Р. Р. Хайрутдинов // Человек и образование. – 2017. – № 3. – С. 9–14.

4. Поздеева, С. И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? / С. И. Поздеева // Высшее образование в России. – 2017. – № 3. – С. 52–58.

5. Сенашенко, В. С. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы / В. С. Сенашенко, Н. А. Пыхтина // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 13–25.

S. I. Pozdeeva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

WHY DO A TEACHER AND A STUDENT OF A PEDAGOGIC UNIVERSITY NEED A MASTER'S DEGREE PROGRAM?

Abstract. The article considers the peculiarities of master's degree studies in pedagogy as a separate stage of higher education distinguishing them from bachelor's programs. It also presents the results of a poll conducted among students, which make it possible to draw the portrait of a master's student, find out their motivation for learning, expectations and impressions, difficulties and the effects of the first months of training. The need to change the authoritarian model of joint activities between teacher and student from authoritarian to the one based on leadership and partnership is discussed.

Key words: Master's program, portrait of a student, motives for learning, models of joint activities organization, activity.

S. I. Pozdiejewa

Tomski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Tomsk, Federacja Rosyjska

PO CO SĄ STUDIA MAGISTERSKIE STUDENTOWI I WYKŁADOWCY UNIwersYTETU PEDAGOGICZNEGO?

Streszczenie. W artykule zostały rozpatrzone specyficzne cechy pedagogicznych studiów magisterskich jako odrębnego stopnia wykształcenia wyższego, odróżniające je od studiów bakalarskich. Przytacza się wyniki ankietowania studentów studiów magisterskich, pozwalające utrwalić „portret” magistranta na kierunku „Edukacja psychologiczno-

pedagogiczna”, motyw ubiegania się o studia, oczekiwania, trudności studentów oraz efekty pierwszych miesięcy nauki. Stawia się pytanie o konieczność zmian modeli organizacji wspólnej działalności wykładowcy i studentów studiów magisterskich: z modelu autorytarnego na model leaderski i partnerski – oraz o konieczność zmian w treści i formach kształcenia w przypadku przejścia ze studiów bakalarskich na magisterskie.

Słowa kluczowe: studia magisterskie, portret studenta, motyw do nauki, modele organizacji wspólnej działalności, aktywność.

Т. Е. Третьякова

Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Российская Федерация

ВИЗУАЛЬНЫЕ СТИМУЛЫ В УЧЕБНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ¹

Аннотация: В данной статье речь пойдет о предварительных результатах эксперимента «Медиация учебной ситуации средствами визуальной культуры». Автор указывает на то, что с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, возможно осуществить деконструкцию пресуппозиций участников образовательной коммуникации. Основная часть работы представляет собой анализ стенограммы занятия, которое было проведено со студентами Томского госуниверситета. Исследование микроуровня образовательного взаимодействия позволило выявить условия и факторы изменения коммуникативных стратегий участников эксперимента.

Ключевые слова: иконический поворот, визуальный стимул, визуальное в сфере образования, феноменологические исследования в области образования, образовательные коммуникации.

Успех образовательной деятельности в полной мере зависит от эффективной модернизации учебного пространства средствами визуального стимула. Цель исследования заключается в том, чтобы с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, осуществить деконструкцию системы фоновых знаний и убеждений, лежащих в основе описания себя и мира участниками образовательного процесса. Идейной основой работы стала концепция иконического поворота (У. Митчел, Д. Александер, К. Касториадис, Ч. Тэйлор, И. Гофман) [1; 2; 3] как радикальной инновации, изменившей культурный код современного общества и человека и установившей «диктатуру глаза».

Исследование реализуется в рамках микроподхода, который «концентрирует внимание на «здесь-и-сейчас» происходящего в межличностном взаимодействии, полагая при этом, что изучение локальных интеракций способно пролить свет не только на их актуальное

¹ Статья подготовлена при содействии гранта РГНФ № 16-26-01009.

состояние, но и сообщить исследователю «кое-что о микропроцессах, происходящих в социуме и культуре, то есть указать на большое в малом» [9]. Авторами был организован ряд образовательных событий, где визуальный стимул был агентом деструктивной образовательной медиации. В процессе генерирования зрительных установок организатор выполнял функцию «торможения» номинативного, а также интерпретативного процессов. Цель подобной стратегии поведения преподавателя — создать ситуацию конфликта, рассогласования между стимулом и сложившимся представлением о нём.

Конфликтность поддерживается отсутствием чёткой финальной задачи, неопределённостью позиции организатора. Формирование ситуации неопределённости имеет принципиальное значение для реализации замысла исследования. В ситуации, когда отсутствует информация о возможных будущих событиях, студенты не могут оценить (измерить) степень вероятности каждого из них. Поэтому полезность каждой версии, каждого из предполагаемых результатов возрастает. Если список вероятностных сценариев не задан, студенты испытывают информационный дефицит, который вынуждает их следовать «комфортной логике» образовательного процесса. Высказывания участников и особенности коммуникации записывались на диктофон с последующим переводом фонограммы в стенограмму. Следующим этапом исследования была работа с текстами стенограмм, основной задачей которой стало вычленение и номинация коммуникативных стратегий участников.

Участники образовательного события испытывают коммуникативные проблемы, так как используют преимущественно текстуальную логику во взаимодействии с визуальным стимулом; коммуникативные стратегии участников образовательного события зависят не столько от содержания визуального стимула, сколько от оснований его «видения». Таким образом, модернизация образовательного процесса, развитие его инновационных форм неразрывно связаны с утверждением «визуального порядка».

Ещё во времена Античности была заложена философская традиция недоверия к образу, пренебрежения визуальным. Визуальный образ (далее «образ») считался недостоверным и неспособным выступить в качестве научного основания истинного знания. Образ противопоставлялся вещи и характеризовался синонимическим рядом: копия, представление, видимость, иллюзия [4]. Тем не менее визуальный образ и изображение продолжают восприниматься как нечто сакральное и истинное, ибо «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Современный этап развития культуры неразрывно связан с изменением роли визуального образа. Потребление и производство образов — наиболее значимые этапы общественного производства. «Образы подменяют реальность, что, в свою очередь, ведет к утрате подлинности, рождая феномен симуляции реальности. Образы переходят в нас, мы начинаем видеть образами, симулируя, они замещают непосредственный опыт, становясь незаменимыми для здоровья экономики, для стабильности общества и реализации желаний» [5]. Визуальные средства коммуникации: мемы, видеосюжеты, фотографии — уменьшают значимость вербальной коммуникации и упрощают язык. Визуализация простых и сложных понятий давно стала привычной практикой жизни каждого человека. Логос перестаёт задавать направление развитию культуры, на смену ему приходит визуальное. Образ, картинка определяют наше отношение к действительности и логику наших действий, несмотря на то, что в сознании обывателя культура слова, книжного чтения по-прежнему считается основой цивилизации. В связи с этим кино, телевидение, реклама, влияние которых на современного человека столь велико, не используют образ как артефакт, иную реальность, но лишь как другой язык информационного сообщения. Изображения служат способом достижения мгновенной эмоциональной реакции «потребителя», поэтому они яркие и реалистичные.

Особенность такого процесса «видения» — отсутствие времени и желания для «рассматривания». «Потребитель» мгновенно считывает сконструированную реальность изображения, не обращая внимание на те средства, благодаря которым такой эффект достигается. Возникает эффект «скольжения», поверхностного, мгновенного считывания изображения, его глубина и символизм остаются вне зоны активного интереса. Благодаря высокому уровню технического развития производство и тиражирование изображений, а также доступ к ним не представляет особого труда. Фотографии и видеосюжеты воспринимаются как факты действительности, скрывая от потребителя свою искусственную природу. Таким образом, встроенный в изображение образ не столько позволяет нам видеть нечто, сколько «запрещает» видеть иное.

В настоящее время мы живём в условиях визуального поворота культуры. Визуальные образы становятся основой нашего мировосприятия с момента рождения. Представления человека о действительности, как правило, основаны не на реальном опыте, а на представлениях, которые встроены как фрагменты конструктора в изображение. У поколения,

представители которого родились в эпоху иконического поворота (когда дискуссия об онтологических основаниях бытия подменяется анализом визуальных образов), принципиально иное отношение к реальности: человек не интерпретирует увиденное, а видит то, что он представляет.

Иконический поворот — радикальная инновация, изменившая культурный код современного общества и человека и установившая «диктатуру глаза». Визуальное стало автономным символическим миром, устанавливающим собственные нормы и правила коммуникации в учебном пространстве. Однако современное образование существует в условиях конкуренции двух порядков — текстуального и визуального.

Текстуальность диктует необходимость чёткой иерархической структуры, визуальное, в свою очередь, опирается на нелинейные и вне-структурные основания целостности. Визуальное не просто дополняет текстовое, оно формирует новую форму знания, где практически отсутствует граница между специальным/сакральным и общедоступным/профанным знанием. Однако как участники образовательной коммуникации мы всё чаще сталкиваемся с проблемой отсутствия навыков работы с визуальными образами, неспособностью студентов и преподавателей «считывать» подобные сообщения. Подобные навыки возможно отработать с помощью активного использования визуальных стимулов в образовательном процессе. Роль визуальных стимулов в образовательной коммуникации исследуется не только зарубежными, но и отечественными авторами. Одна из актуальных публикаций, посвящённых этой теме, принадлежит С. И. Поздеевой, которая анализирует особенности иллюстративного материала школьных учебников в контексте образовательной коммуникации [6].

Успех образовательной деятельности в полной мере зависит от эффективной модернизации учебного пространства средствами визуальных стимулов. Природа визуального образа, его способность выражать истину в контексте данной работы не имеют принципиального значения. Для нас наиболее важно рассмотреть образ как источник, средство передачи и продукт знания.

Актуальность подобной работы, на мой взгляд, несомненна [7]. В отличие от текста, который ориентирован на аналитику и презентацию, линейную аргументацию, образ позволяет осуществить одновременную репрезентацию сложных комплексных событий. «Иконические средства подчиняются иным правилам структурирования и выражения, а также устанавливают иные зависимости между своими элементами, нежели

тексты. Образы не подлежат окончательной вербализации так, как письмо, а возможности трансляции визуальных репрезентаций выглядят, в сравнении с текстами, если не ограниченными, то подлежащими иному регулированию...» [8].

В рамках проекта «Медиация образовательных событий средствами визуальной культуры» в Томском государственном университете мной было проведено занятие со студентами второго курса, обучающимися по программе подготовки бакалавров «Политология». На занятии была смоделирована ситуация конфликта «участники эксперимента – визуальный стимул». Цель эксперимента заключается в том, чтобы с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, осуществить деконструкцию пресуппозиций участников эксперимента. В контексте данного эксперимента понятие «пресуппозиция» используется в следующем значении: совокупность фоновых знаний и убеждений, лежащих в основе описания себя и мира, а также «ощущение себя вправе» осуществлять какую-либо деятельность, которая носит аксиоматический характер (не подвергается сомнению); прервать «скольжение» в работе с визуальными образами.

Начало занятия сопровождается демонстрацией фотографии, которая исполняет роль визуального стимула. В процессе освоения образа на протяжении всего занятия происходит формирование зрительных установок студентов. Автор статьи предполагает, что этот процесс имеет амбивалентную природу: с одной стороны, столкновение с визуальным стимулом даёт начало его опознанию субъектом; с другой, свойства визуального стимула осваиваются с позиции субъективного опыта работы с другими визуальными объектами. Поэтому каждый раз, когда субъект сталкивается с новым визуальным стимулом, он воспринимает информацию с учётом внутренней установки или пресуппозиции.

Конфликтность поддерживается отсутствием чёткой финальной задачи, неопределённостью позиции организатора. Формирование ситуации неопределённости имеет принципиальное значение для реализации замысла эксперимента. В ситуации, когда отсутствует информация о возможных будущих событиях, студенты не могут оценить (измерить) степень вероятности каждого из них. Поэтому полезность каждой версии, каждого из предполагаемых результатов возрастает. Если список вероятностных сценариев не задан, студенты испытывают информационный дефицит, который вынуждает их следовать «комфортной

логике» образовательного процесса [10]. С согласия участников все высказывания и особенности коммуникации записывались на диктофон с последующим переводом фонограммы в стенограмму.

Студентам (16 человек) было предложено рассмотреть фотографию «На лекции», которая демонстрировалась с помощью проектора на большом экране, и ответить на вопрос: «Что вы видите?» В данной статье представлены отрывки стенограммы, которые раскрывают сущность коммуникативных стратегий участников эксперимента.

Коммуникативная стратегия ведущего

Ведущий: ...Сейчас вы увидите изображение, единственная задача, которая перед вами стоит, это — ответить на вопрос «Что вы видите?». Я включаю изображение. У вас есть время для того, чтобы рассмотреть изображение.

Студенты (несколько голосов): Можно подойти поближе?

Ведущий: Конечно. Две студентки подходят к экрану. Вы можете приблизиться настолько, насколько хотите. Пауза 20 секунд.

Первая реплика ведущего задаёт «правила игры». Несмотря на то, что декларируется «единственная задача», задач две: ответить на вопрос и рассмотреть изображение. Призыв к рассмотрению воспринимается участниками буквально. Возникает желание подойти поближе, так как рассматривание предполагает обнаружение того, что невозможно увидеть в первый момент и без усилий. Однако участники не чувствуют себя вправе совершать какие-либо действия самостоятельно. Они запрашивают санкции у ведущего. Он — хозяин положения: устанавливает правила и совершает манипуляции с изображением, «допускает» к нему студентов. Сразу за репликой ведущего следует длительный период рассматривания. Это не вызывает у студентов дискомфорта, так как «у вас есть время».

Логика экспериментального занятия призывает минимизировать влияние ведущего на ход обсуждения. Его реплик немного, но всё же он присутствует в аудитории и изменяет ход коммуникации.

Ведущий: Я услышала всё, что вы сказали и это записано, и будет отражено в стенограмме, но, всё же, я настаиваю на том, чтобы вы более внимательно посмотрели на это изображение, может быть, оно не является таким простым как нам кажется. Шум в группе. 22 секунды

Ведущий даёт понять участникам, что всё, что они предлагали, слишком просто, и причина неудачи в том, что они недостаточно внимательно смотрели.

Реакция группы — недоумение и возмущение.

Сильная позиция ведущего подкрепляется репликой:

Ведущий: Вы можете сделать с изображением всё, что считаете нужным.

Он санкционирует действия с изображением и в тот же момент теряет свою власть над ним. Ответственность за действия, совершаемые с изображением, возлагаются на студентов. Далее в стенограмме постоянные апелляции к ведущему наталкиваются на его «безответственную» позицию.

Ведущий: если вы хотите его остановить сейчас, мы остановимся сейчас.

До момента, когда позиция ведущего резко меняется:

Ведущий: Нет, нет, этот файл называется «На лекции», в интернет он висит под таким названием.

Двойное отрицание, уверенная номинация, неожиданное вбрасывание нового смысла/апелляция к иной реальности смещают обсуждение в другую плоскость. Эта инициатива поддерживается ведущим в последующих репликах. Он возвращает себе эксклюзивное право — управлять коммуникативными процессами в аудитории.

Ведущий: Вы все хотите закончить?

Ведущий: Все? Пауза 5 секунд. Я сказала, что вы можете закончить в любой момент, когда сами захотите этого.

Характеризуя коммуникативную стратегию ведущего, стоит обратить внимание на следующее: несмотря на изменчивую позицию ведущего и неоднозначность задач, которые он формулирует, участникам трудно смириться с его «отсутствием». На протяжении всего занятия они пытаются вовлечь ведущего в обсуждение в качестве эксперта, который «знает правильный ответ». Как участник локального коммуникативного процесса ведущий изменяет свою позицию. Как участник образовательной коммуникации он не может оставаться независимым от неё. Ведущий включён в обсуждение. Его реплики, а более всего его молчание оказывают на аудиторию значительное влияние.

Коммуникативная стратегия участника 2

Уч. 2: Я вижу, что проходит какая-то лекция или занятие и что студенты смотрят хоккей прямо на лекции. Пауза 39 секунд.

Реплика устанавливает логику наррации, говорящий видит не статичное изображение, но действие, которое происходит здесь и теперь. Более того, репликант идентифицирует «участников» действия. Этот ответ настолько очевиден для других участников, что в течение длительного времени других версий не возникает. Длительную паузу можно интерпретировать как продолжение рассматривания. Участник 2 лишается инициативы и вступает в обсуждение только во второй половине занятия (спустя 24 минуты) с репликой, обращённой к ведущему:

Уч. 2: Увеличить никак нельзя?

Реплика указывает на то, что «фокусировка» участника изменилась. Он видит плоскостное изображение, масштаб которого можно изменить. Вопросительная форма указывает на неуверенность, он ищет поддержки у ведущего. Репликант находится в поиске, пытается «нащупать» верное направление.

Уч. 2: А, может, просто кто-то встал и высказывается. – вижу процесс

Уч. 2: Может просто плохая камера. — вижу фотографию

Уч. 2: Нам сказали, что тут какая-то загадка. — ничего не вижу, перекладывает ответственность на ведущего.

В результате участник 2 встраивается в диалог с наиболее активными репликантами, периодически реагируя на высказывания, с которыми он не соглашается:

Уч. 3: мы видим изображение!

Уч. 2: Да ладно! Пауза 12 секунд. Семинар какой-то. Камера просто иии разговаривают на какие-то темы. Всё-таки курс по, как это называется? Когда на другом континенте человек ведёт курс, а ты смотришь...

Неопределённость ситуации и потребность в финализации вынуждает участника 2 вбрасывать в обсуждение новые смыслы:

Уч. 2: Может быть эта картинка обрезана? Может это часть какой-то картинки? Может маленький отрывок?

В то же время он всё ещё не готов взять на себя ответственность и принять окончательное решение/решить задачу:

Уч. 2: Мне кажется да. Кто-то.... Может быть так, не могу точно

сказать, ещё посмотреть можно?

Характер и содержание реплик участника 2 существенно изменяются в тот момент, когда он (по его же мнению) находит решение, ожидая положительной реакции ведущего:

Уч. 2: (с возрастающей уверенностью) То есть. Первые слова, которые мы сказали были правильные (Шум в группе, оживление)

Смысл этой реплики: я был прав! Ведь первая версия принадлежит именно этому репликанту. Не получая одобрения и поддержки со стороны ведущего, участник 2 призывает закончить занятие. Но вновь избегает личной ответственности. Однако, испытав разочарование, обращается на этот раз не к ведущему, а к группе, в некотором смысле противопоставляя их.

Уч. 2: Группа, давайте проголосуем, закончить или нет...

Коммуникативная стратегия участника 3

Участник 3 поддерживает логику нарратива обращением к факту. Таким образом пытается придать своей позиции достоверность и убедительность. Репликант уверенно демонстрирует свою позицию.

Уч. 3: Я обратила внимание на тот факт...

Уч. 3: Это мероприятие, представление проектов, возможно, это связано с хоккейной тематикой.

Отсутствие поощрения со стороны ведущего, слабая поддержка группы приводит к ослаблению уверенности, тональность высказываний изменяется кардинально.

Уч. 3: Там не понятно, кто там есть ещё. Лёгкий смех в аудитории.

Уч. 3: Что-то там видно, какие-то провода. (Плохо слышно) Хотя возможно. Возможно это так. ...

Обнаружив, что интеллектуальные усилия не привели к желаемому результату, участник испытывает дискомфорт и выражает желание завершить занятие. Происходит «зачеркивание» опыта образовательной коммуникации.

Уч. 3: Мужчина на заднем плане (очень тихо) а когда будет заканчиваться? Пауза 5 секунд. Смех в группе. Весёлые реплики.

Поскольку обсуждение продолжается, участник чувствует необходимость оставаться его частью. Но поскольку смысл и содержание

коммуникации, отстранённая позиция ведущего ему непонятны, репликант осуществляет коммуникативную трансгрессию. Он перестаёт видеть и начинает конструировать «объясняющую» реальность:

Уч. 3: Может быть, это лекция в каком-то современном университете. Преподаватель читает лекцию, не похож он... Может быть, это Норвегия? Там все преподаватели. Они все такие раскрепощённые...

Далее следует период «молчания», пока участник 3 не обнаруживает новый ход. Можно охарактеризовать его как точку отрыва. Участник обращает внимание на то, что задача сформулирована нечётко и каждый волен интерпретировать её по-своему. Это важный момент изменения позиции в поле коммуникации. Если ранее участник пытался понять замысел ведущего, то с этого момента он берёт инициативу в свои руки. Изображение кажется настолько простым и предельно ясным, что в дальнейшем обсуждении нет необходимости. Изображение распадается на части (хотя логика описания и не выдержана до конца):

Уч. 3: Как я поняла, нужно просто перечислить, что я вижу на этом изображении, да?

Уч. 3: Ну, если быть простым, прямолинейным, то можно просто перечислить: я вижу ноутбук, вижу людей, вижу аудиторию, публику, которая вероятно, что-то обсуждает. Всё.

Следующий шаг — восстановить привычный иерархический порядок в учебной аудитории, апеллируя к авторитетному суждению.

Уч. 3: Ну просто, я считаю, что публика, это... если рассматривать с позиции выступающего... то публика — это та аудитория людей для которых трудится выступающий. Не которая тебя слушает, а для которой ты выступаешь. И... с этой позиции... ааа... я рассматриваю, что, вот человек, который выступает, для него. Просто публика есть. Всё.

Участник дважды «завершает» обсуждение. Однако группа не реагирует, и коммуникация продолжается. Репликант открыто выражает собственное недовольство происходящим (эти слова обращены к ведущему и звучат в тональности упрёка):

Уч. 3: Мне кажется, такие эксперименты в конечном итоге могут начинать раздражать.

Коммуникация не прекращается, и участник 3 высказывает мнение:

Уч. 3: Ну, тут нет ничего такого экстраординарного. Тут нечего снимать, мы же не видим здесь никаких крупных планов ...

Он ничего не видит потому, что здесь нет ничего особенного/стоящего внимания. В то же время его слова указывают на другой способ видения: участник видит сконструированный образ, фотографию. Усиливает свою позицию, применяя местоимение «мы», утверждая своё мнение как признанное группой. Ситуация участника 3 не проста: с одной стороны, он исполняет роль преподавателя, с другой, подменяет своим мнением мнение всей группы.

Уч. 3: Опять вы начали придумывать...

Уч. 3: Я говорила об этом.

Уч. 3: (категорично) Давайте заканчивать.

Ведущий: Вы все хотите закончить?

Уч. 3: Да

Недовольство ситуацией и разочарование достигают крайней точки в реплике, обращённой к ведущему:

Уч. 3: На самом деле вы нас вынуждаете задуматься, поэтому мы вынуждены выдумывать немыслимые вещи, поэтому не нужно так долго проводить этот эксперимент.

Коммуникативная стратегия участника 5

Один из наиболее активных участников обсуждения. С первых минут включается в поиск номинации.

Уч. 5: Можно сказать? Ну я вижу аудиторию в которой ааа стоит мужчина который ведёт какое-то мероприятие или лекцию.

Уч. 5: И... можно ещё добавить, аа здесь сзади на картине сидят люди...

Уч. 5 ищет одобрения и часто обращается к ведущему с вопросом «можно...?» Большинство его реплик обращено к ведущему. Не находя поддержки, теряет энтузиазм.

Уч. 5: ...мне кажется, что это обсуждение не закончится. (Очень тихо)

Участник 5 сомневается в правильности своего выбора, находит «лазейку» в коммуникативной трансгрессии. Но и эта позиция не окончательная.

Уч. 5: ...все спорные вопросы в хоккее решаются непосредственно на месте соревнований или потом какие-то либо оспаривания, переигрывание каких-то очков, они просто не засчитываются. Выиграл кто-то или проиграл — решается на месте. Я, конечно, могу ошибаться.

При изучении стенограммы видно, что участник 5 не хочет останавливать обсуждение. Вероятно, из тех соображений, что среди множества накидываемых смыслов и тем неожиданно появится правильный ответ. Он несколько раз меняет объекты/способы/фокус «видения» (реальность, фотография, способ работы с изображением).

Уч. 5: Можно предположение?...Что наталкивает на мысль что это снято через стекло, вот, возможно. Пауза 10 секунд Может быть вот в этой части какое-то отражение от стекла как на фотографии... Плохо снимали, нечёткое изображение.

Но поскольку этот репликант не адресует реплики группе, она его не слышит, и те точки отрыва, которые мы находим у участника 5, не реализуются в дальнейшем ни им самим, ни кем-либо из группы. Особенность коммуникации «участник 5 – ведущий» заключается в том, что участник 5 коммуницирует с некой конструкцией, которая представляет собой комплекс стереотипов. (Реальный ведущий не может соответствовать этим требованиям по определению). Следовательно, участник 5 организует коммуникацию с собой и для себя, что лишает коммуникативный акт смысла (в контексте данного занятия). Участник 5 приписывает ведущему мнения и слова, которые, по мнению репликанта, должны были прозвучать:

Уч. 5: Главное, что мы оказались неправы и нам посоветовали все таки подумать получше...

Репликант указывает на ценность присматривания и значимость деталей. Выстраивает цепочку рассуждений, придавая своей реплике дополнительную ценность. Он хочет быть услышанным/значимым участником коммуникации:

Уч. 5: Я считаю, что наоборот... если бы мы не обсуждали, мы бы не смотрели на детали, если бы мы не присматривались, не было бы того, что мы сейчас уже знаем. Поэтому... Несколько голосов сразу

(умолкают) Если бы мы не смотрели на детали, мы бы не делали выводов.

В группе нарастает недовольство отсутствием реакции ведущего, звучат призывы закончить эксперимент. Но участник 5 продолжает настаивать на продолжении.

Уч. 5: Я хочу дальше обсуждать...

Далее следуют вариации на тему «совещание» и «хоккей», которые заставляют группу прислушаться, но ведущий по-прежнему не реагирует должным образом. Репликант теряет инициативу и проявляет неуверенность под давлением группы:

Уч. 5: Я пока что не пришла к выводу, я не знаю, что говорить дальше, но я соглашаюсь с мнением, что надо закончить.

Коммуникативная стратегия участника 9

Особенность коммуникативной стратегии этого участника в том, что стилем этой коммуникации является трансгрессия. Практически каждая реплика отправляется в никуда. Стил и темп речи указывают на то, что репликант не освоил, но присвоил изображение и манипулирует им.

Уч. 9: Я вижу здесь какая-то конференция, либо обсуждение, возможно, готовят даже комментаторов и они обсуждают какой-то момент, какие-то они обсуждают как лучше описать какие-то спорные ситуации. Я вижу, что идёт речь про хоккей, скорее всего, у данной публики. Пауза 12 секунд... возможно, они обсуждают хоккей. (Уверенность и темп говорения возрастают). И вот там на заднем плане стоит молодой человек, который явно чем-то озадачен. Возможно каким-то хоккейным вопросом. Это что-то серьёзное, потому, что ещё красная лампочка горит. Это говорит о том, что проход запрещён. Ну, вот над дверью! Так что это событие такого, серьёзного масштаба... Возможно это приглашённая звезда... хоккея и они сидят, обсуждают какие-то моменты.

Кульминацией становится внедрение в изображение отсутствующего персонажа:

Уч. 9: А ещё взгляд тех кто слушает направлен в сторону того, кого мы не видим. (Победно) Нам нужно задуматься. Ну видишь, человек-мужчина, вон там дама смотрят в одну сторону, и, скорее всего на одного человека...

Участник не пытается увидеть изображение, он пытается сделать задачу более конкретной. Следующий ход — это усложнение образа большим

количеством тенденциозно интерпретированных деталей, которые, по его мнению, делают историю более правдоподобной.

Коммуникативная стратегия участника 10

Репликант 10 проявляет серьёзную активность на протяжении всего занятия. Одна из наиболее ярких особенностей его коммуникативной стратегии — уверенное позиционирование себя как лидера коммуникации. Это проявляется в частом использовании местоимений «я», «меня» и т. д. Первые три реплики:

Уч. 10: У меня есть предположение, я вижу аудиторию...

Уч. 10: У меня важное уточнение...

Уч. 10: (уверенно и быстро) Я хочу сказать, что, по-моему...

Вторая особенность — значительный объём высказываний, как правило, 7–8 предложений. Поскольку темп речи не слишком высокий, реплики длятся долго. Тем не менее, другие участники реагируют на них адекватно, следовательно, слушают их и слышат.

Участник накидывает несколько версий в логике наррации в начале занятия. Затем меняет подход:

Уч. 10: Возможно люди, которые знают больше чем мы, или обладают каким-то инфракрасным зрением, могут сказать, что здесь. Ну просто проблема в том, что мы уходим в доводы и догадки, вместо того, чтобы просто сказать, что здесь есть, и что мы здесь реально видим...

Вбрасываются идеи другого зрения, дефицита собственного зрения. Участник обнаруживает проблему в том, что студенты не отвечают на заданный преподавателем вопрос. Актуализируется задача: что вы (реально/на самом деле) видите? Это одна из наиболее ярких точек отрыва, но автор реплики сам изменяет заданное им направление обсуждения:

Уч. 10: ...Если касательно моей интерпретации, то она изменилась после того как все сказали... сначала я тоже думала, что это профессиональное сообщество коллег, ... скорее всего и они изучают социологию хоккея.

Последующие высказывания предлагают широкий спектр интерпретаций случайно схваченных деталей:

Уч. 10: ...Они делают, возможно, разные вещи. Они не в одном информационном поле. Может быть, они все рандомно попали сюда, не

знаю, ожидают чего-то.

Уч. 10: Мне кажется, что это обсуждение теории игр в действии...

Далее участник 10 возвращается к заданию, которое интерпретирует в новом ключе: что нужно сделать с изображением? На что нужно смотреть?

Уч. 10: ...Может это нужно, видимо, упростить... я не говорю, что нужно уходить именно в дебри в детали, может нужно смотреть объёмнее, абстрактней... может быть задание в том, что мы видим именно сейчас. Именно не на экране, нам же не объясняют...

Одна из немногих апелляций к ведущему как указание на его недостаточность. Отсутствие реакции со стороны ведущего приводит к тому, что участник примеряет его роль, восстанавливает привычный ход занятия:

Уч. 10: Я хочу... чтобы все высказались и оформили под конец свои мысли...

Уч. 10: Давай ты просто скажешь последнее своё мнение...

В процессе освоения образа на протяжении всего занятия происходит формирование зрительных установок студентов. Автор предполагает, что этот процесс имеет амбивалентную природу: с одной стороны, столкновение с визуальным стимулом даёт начало его опознанию субъектом; с другой, свойства визуального стимула осваиваются с позиции субъективного опыта работы с другими визуальными объектами. Поэтому каждый раз, когда субъект сталкивается с новым визуальным стимулом, он воспринимает информацию с учётом внутренней установки или пресуппозиции.

В задачу исследования входило изучение проявлений 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 участников занятия, а также обнаружить опосредующие восприятие медиативные условия. Как показал анализ, текстоцентрированная стратегия (встраивание автора высказывания в сюжет фотографии; попытка расшифровать визуальное сообщение как текст) и связанная с ней медиация на начальном этапе взаимодействия имели

определенный приоритет и осуществляли экспансию на все коммуникативное пространство занятия.

Литература

1. Alexander, J. C. Iconic Experience in Art and Life: Surface/Depth Beginning with Giacometti's Standing Woman / J. C. Alexander // Theory Culture Society. – 2008. – № 25. – P. 1–19.
2. Mitchell, W. J. T. Iconology: image, text, ideology / W. J. T. Mitchell. – Chicago and London : University of Chicago Press, 1986. – 226 p.
3. Goffman, E. Forms of talk / E. Goffman. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1981. – 344 p.
4. Круткин, В. Л. Кит Мокси: О визуальных исследованиях и иконическом повороте / В. Л. Круткин // Вестник Удмурдского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 30–36.
5. Савчук, В. В. Феномен поворота в культуре XX века / В. В. Савчук // Международный журнал исследований культуры. – 2013. – № 1(10). – С. 93–108.
6. Поздеева, С. И. Иллюстративный материал школьного учебника как средство визуализации и коммуникации / С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – Вып. 4. – С. 27–32.
7. Элкинс, Дж. Девять типов междисциплинарности для визуальных исследований. Ответ на статью Мике Баль «Визуальный эссенциализм и объект визуальной культуры» / Дж. Элкинс // Логос. – 2012. – № 1(85). – С. 250–259.
8. «Иконический поворот» в культуре и трансформации образования : аналитический обзор № 21, Минск, 2014 [Электронный ресурс] / Центр проблем развития образования, БГУ. – Режим доступа : http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/111588/1/АО_21_2014.pdf. – Дата доступа : 20.10.2016.
9. Микротрансформации образовательной реальности / А. А. Полонников [и др.] // Дискурс университета – 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий : материалы IV Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 22–23 окт. 2015 г. / БГУ ; редкол. : Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – С. 37–60.
10. Филиппов, А. Развивая теорию событий. Статья первая. Дидактический эксперимент / А. Филиппов // Социологическое обозрение. – Т. 10. – 2011. – № 1–2. – С. 6–18.

T. E. Tretyakova

Tomsk State University, Tomsk, Russia

VISUAL STIMULI IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PHENOMENOLOGY OF EDUCATIONAL EVENT

Abstract. The article presents the results of the research conducted by the author in Tomsk State University (Russia). The work draws upon the concept of the Iconic Turn and its potential for educational communication development. Contemporary education has to be sensitive to Iconic Turn consequences and to modify its educational environment via means of visual mediation. Our research aims at deconstructing the existing system of background knowledge and convictions as the basis of self- and the word-around-us description. Such deconstruction which will result in more critical perception of the reality within and around an individual is to be conducted by ‘forced slowdown’ of behavioral automatic mechanisms created by traditional educational practices. The research is conducted within microethnographic approach which focuses upon ‘what is happening right here and right now’ in the space of inter-communication. The author conducted several educational events with the use of a visual stimulus as an agent of destructive educational mediation. The experiment outcomes provoke discussion about the gaps in educational communication emerging when visual stimulus is presented to student audience in a class. The experiment set in Tomsk State University and described in the article at deconstructing the existing system of background knowledge and convictions as the basis of self- and the word-around-us description. Such deconstruction which will result in more critical perception of the reality within and around an individual is to be conducted by ‘forced slowdown’ of behavioral automatic mechanisms created by traditional educational practices. During the experiment the organizers carried out the ‘forced slowdown’ of nominative and interpretive processes the ‘forced slowdown’ of nominative and interpretive processes. The aim of such strategy was to create a ‘conflict situation’ in which the gap between the stimulus itself and the pre-created perception of that stimulus has been observed. The research has resulted in two main conclusions. First, students face difficulties in expressing themselves in communication as they base their utterances on the logic on the textual mode while they deal with an artifact of the visual mode. Second, students’ communicative strategies depend not on the content of a visual stimulus but mostly on it ‘perception’. Thus, future advancement of the existing educational practices is tightly connected with new visual mode implementation.

Keywords: Iconic turn, visual stimulus, visual in education, phenomenological research in education, educational communication.

T. J. Tretiakowa

Tomski Narodowy Badawczy Uniwersytet Państwowy, Tomsk, Federacja Rosyjska

BODŹCE WIZUALNE W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ: BADANIE MIKROPOZIOMU WSPÓŁDZIAŁANIA EDUKACYJNEGO

Streszczenie: Dany artykuł jest poświęcony wstępnym wynikom eksperymentu „Mediacja wydarzenia edukacyjnego za pomocą środków współczesnej kultury wizualnej”. Autor wskazuje, że za pomocą sztucznego hamowania automatyzmów w zachowaniu, które zostały ukształtowane przez proces edukacyjny, można dokonać dekonstrukcji presupozycji uczestników komunikacji edukacyjnej. Podstawę artykułu tworzą stenogramy zajęć, przeprowadzonych ze studentami Państwowego Uniwersytetu w Tomsku. Badania mikropoziomu współdziałania edukacyjnego pozwoliły określić warunki i czynniki zmian strategii komunikacyjnych uczestników eksperymentu.

Słowa kluczowe: przejście ikoniczne, bodziec wizualny, wizualność w edukacji, badania fenomenologiczne nad edukacją, komunikacje edukacyjne.

А. М. Колышко

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно,
Республика Беларусь

СТУДЕНТ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируется место чтения в современном отечественном образовании, подчеркивается кризис образовательной утилизации текста как источника информации, знания. Обосновывается коммуникативная сущность образовательного чтения и возрастающая роль читателя. В качестве ключевой характеристики студента при работе с текстом определяется его стратегия чтения. Делается вывод о том, что важнейшим критерием зрелого, эффективного чтения выступает баланс открытости личности читателя «иному» (аккомодация) и ее стремления сохранения «наличного» (ассимиляция).

Ключевые слова: текст, образовательное чтение, образовательная коммуникация, субъект чтения, стратегия чтения, открытость личности читателя «иному», стремление личности читателя сохранить «наличное».

Понять — значит измениться, превзойти самого себя...
Ж.-П. Сартр

Несмотря на то, что текст со времен Средневековья является одним из важнейших атрибутов образования, в настоящее время его использование в высших учебных заведениях «переживает» полномасштабный кризис. Современная научная литература пестрит критическими замечаниями о том, что традиционно работа над текстами, будь то научными или учебными, сводится исключительно к их прочтению, запоминанию, пересказу и ответам на заранее заданные вопросы [10, 1]. Игнорирует работу с текстом и современный студент. Негативное отношение к существующим в образовании практикам работы с текстом находит свое отражение и в активно распространяющихся со второй половины XX века критических взглядах на то, что знание «можно извлечь из написанных страниц» [32, 144], а также отрицательное отношение к информированию как эффективной системе образования [23].

Как показывает анализ современного отечественного образования, за текстом чаще всего закрепляется функция «передачи» студенту специальной информации, знакомство с которой позволяет ему освоить знания, является источником развития его духовного мира, учит и вдохновляет к самообразованию. При этом акцент традиционно делается

на рационально-логической структуре текста, отражающей фактологическую сторону предъявляемого в нем сообщения, а студент воспринимается как пассивный объект для воздействия образовательной информации [13; 25; 27]. Вместе с тем, остается загадочным то, каким образом в современных социокультурных условиях восприятие, запоминание и воспроизведение информации способны заложить основы профессиональной картины мира, сформировать внутренний мир студента, да еще и актуализировать процессы его самообразования.

Раскрытие развивающего потенциала образовательного чтения требует обращения к его содержанию и сущности. Анализ современных исследований показывает, что полноценное изучение чтения возможно на пересечении отношений создателя (автора) текста и его читателя. При этом третьей неотъемлемой составляющей чтения выступают структурные признаки текста. Пересечение обозначенных выше трех феноменов можно рассматривать, вслед за Ю. М. Лотманом [18, 103], в качестве минимально необходимого континуума анализа чтения.

Вместе с тем, в современной науке все менее обоснованной выглядит сформировавшееся в эпоху романизма понимание автора как творца текста, все четче отмечается роль социальных институтов, которые разными методами создают тексты, т. е. выстраивают и оформляют набор и историю текстов, определяя их в качестве истинно научных или истинно учебных. От момента написания текста до момента его появления в форме отпечатанной книги (статьи и т. д.), текст переживает сложную и прихотливую историю. Издательства, производящие тексты, стремятся влиять на презентацию, интересы и способ чтения читателя. Кроме того, текст несет за собой исторический шлейф определенных отношений и интерпретаций, в той или иной мере знакомых читателю. С субъективным отношением к тексту или к его автору читатель сталкивается достаточно часто при знакомстве с предисловием переводчика. Свой отпечаток на чтение откладывает и знакомство читателя с другими трудами автора текста, научной и культурной традицией, которую тот представляет. Обозначаемая в критической литературе принадлежность автора к той или иной научной традиции, его культурная принадлежность создают у читателя те или иные ожидания, навязывают те или иные интерпретации.

Одну из ключевых ролей в образовательном чтении занимает преподаватель, предлагающий студенту текст в качестве источника «знания». Особенно для отечественного образования характерным является активная включенность педагога в процесс взаимодействия автор-

текст-читатель. Педагог, как правило, выбирает текст для чтения, задает контексты, цели и правила его прочтения студентом, обозначает авторитетность того или иного автора текста. Он также проверяет правильность понимания студентом прочитанного, высказывает свое отношение к изложенному в тексте содержанию, к научной позиции автора текста. В психологической науке существуют исследования, указывающие на зависимость оценки прочитанного студентами от авторитета преподавателя [14]. Таким образом, образовательное чтение является сложным процессом коммуникации, в который включен целый ряд участников, и между которыми складывается сложная система взаимоотношений. При данном понимании образовательного чтения коммуникативные процессы и компетенции студента выступают в нем базовыми, сущностными, а не дополнительными или альтернативными по отношению к предметным знаниям.

Идея понимания чтения как коммуникативного процесса не является новой для гуманитарной науки. Так, Ю. Хабермас полагал, что исследование языковых форм возможно и необходимо посредством коммуникации, поскольку именно в речи заложены механизмы понимания и действия, полагающие язык в качестве символического средства человеческого общения [38]. В то время как М.М. Бахтин отмечал, что коммуникативный анализ языковых форм (в том числе и текста) возможен с опорой на их способности выступить социальным событием речевого взаимодействия [8, 536].

Ориентация на изучение коммуникативной природы чтения акцентирует наше внимание на прагматике чтения, на влиянии его участников друг на друга. При этом суть образовательной коммуникации состоит не столько в выражении его участниками своих мыслей и чувств, информировании, сколько в установлении такой системы отношений, когда поведение (мышление, отношение, идентичность) студента-читателя изменяется или утверждается в его наличном состоянии, а, следовательно, в известной степени регулируется фактом участия других субъектов чтения. В современной социальной науке такое представление является достаточно разработанным. Так, для Г. Гарфинкеля понимание языка базируется не на понимании содержания языковых выражений, а на понимании действий высказываний, осуществляемых в контексте конкретных ситуаций [9, 9–46].

Обозначенный прагматический акцент вытекает не только из сущности коммуникации, но и из особенностей самого образования. По мнению

М. Фуко, воспитание и формирование индивидуальности студента является формой власти над ним. В то время как приобретение им знания невозможно отделить от целого спектра влияний [34, 276–277]. При этом исследователь пишет, что «никакое знание не формируется без системы коммуникации..., которая уже сама по себе есть форма власти» [33, 118].

Обращение к коммуникативной сущности чтения является не только теоретически оправданным, но и особо актуальной на фоне коммуникативного поворота общества потребности «коммуникативного поворота» в образовании, под которым понимается ориентация на выработку образовательных ситуаций в качестве коммуникативных практик [15, 25]. Оказываясь коммуникативным, «образование теряет ориентацию на усвоение разделенных на отдельные предметности знаний и обращается в сторону формирования ... коммуникативной личности как личности, способной вступать во взаимодействие ..., быть полноправным субъектом общения; личности толерантной и открытой всему другому и разному, личности, владеющей словом и культурой ... общения» [24, 131].

Понимание образовательного чтения как коммуникации исходит из представления о том, что при чтении взаимодействие конституируется каждым участником чтения в качестве его полноценного субъекта. Такой подход стремится обнаружить сущность коммуникации не в одностороннем воздействии, а в сложном коммуникативном взаимодействии двух и более субъектов: общение — «это не сложение... параллельно развивающихся (симметричных) деятельностей, а именно взаимодействие субъектов» [16, 252]. Чтение как коммуникативная система является также моделирующей. Коммуникация при этом выступает как конститутивный элемент образовательных отношений личности, а не как простой обмен информацией, репрезентативное отражение внешней действительности, объектов в мире «вещей» [19, 39]. Перефразируя Ю. Лотмана, можно сказать, что читатель, строя модель мира, одновременно строит и модель самого себя, сгущая и акцентируя одни свои элементы и элиминируя другие как несущественные [18, 400].

В обозначенном понимании образовательного чтения особый интерес привлекает к себе студент как его субъект. В современной гуманитарной науке все больше отмечается активная роль читателя в процессе работы с текстом. На данную роль указывают авторитетные представители самых различных областей гуманитаристики. Чтение, как пишет М. С. Уиттрок, — это процесс созидательный, отражающий попытки читателя создавать все новые и новые значения в пределах системы языка [21, 51].

«...вовлекаясь в игру (взаимодействие) получаемых стимулов и своих собственных реакций, адресат (читатель) неизбежно привносит в этот процесс свой собственный жизненный опыт, свою сугубо индивидуальную манеру чувствовать, свою определенную культуру, свой комплекс вкусов, наклонностей и предрассудков. Поэтому восприятие и понимание им исходного произведения всегда модифицировано этой индивидуальной точкой зрения» [36, 86].

Говоря о необходимости обращения исследователей к важной роли читателя в чтении, Г. Карвалло пишет, что текст существует лишь постольку, поскольку существует читатель, способный придать ему смысл. Он становится текстом только во взаимодействии с читателем через игру следствий и уловок двух типов согласованных «ожиданий»: организующего считываемое пространство и организующего действия для осуществления произведения [12, 9–10]. При этом исследователь отмечает, что существуют разнообразные ожидания и интересы различных читательских групп, от которых, в свою очередь, зависит и практика чтения. От данных ожиданий и интересов зависит, как будут читать тексты читатели, обладающие разными интеллектуальными навыками, вступающие в разные отношения с письменной речью и придающие разное значение и смысл на первый взгляд идентичному действию — чтению текста [12, 11]. А. Мангуэль пишет, что «...чтение — это не автоматическое действие, при котором мы поглощаем текст, как фотобумага поглощает свет, а запутанный, общий для всех и в то же время очень личный процесс реконструкции» [21, 51]. На текст как «поле порождения смысла» посредством множественного смещения, взаимоналожения, варьирования элементов, указывает Р. Барт [3, 416–417].

Образовательное чтение протекает в пространстве сознания читателя, который в конкретный момент чтения сосредотачивается на том или ином аспекте взаимодействия (коммуникации): с автором текста, со способом написания текста, с миром, с позицией педагога (предлагающего данный текст для изучения) и т.д. Полем¹ «коммуникативной «встречи» выступает внутренний мир читателя, его идентичность, картина мира. При этом мир текста, так как это своего рода мир, неизбежно вступает в коллизию с миром читателя, чтобы его «переделать» — либо утвердить, либо подвергнуть отрицанию [30].

¹ Понятие поле взято из физики; оно отвергает классические идеи о причинно-следственных отношениях как о жесткой и однонаправленной системе: идея «поля» подразумевает сложное взаимодействие различных сил, множественность возможных событий и всеобъемлющий динамизм целого.

Если образовательное чтение протекает в форме коммуникации, направленностью которой выступает влияние его участников друг на друга, то данное влияние осуществляется в контексте встречи читателя с «иным». В процессе чтения читатель обречен на встречу с «иным»: иным взглядом на мир, отношением к этому миру, способом его познания или описания. Чтение, как писал П. Рикер, — это «всегда встреча двух миров — мира текста и мира читателя» [29]. «Иное», в данном случае, — не только иное понимание автором текста описываемого или постулируемого им мира явлений, но и иной способ его презентации в тексте и интерпретации его со стороны других людей (ученых, педагогов и др.), иной способ конституализации способа чтения. В процессе чтения как встречи с «иным» важным выступает не столько сложность понимания, сколько сложность принятия. Принятие¹ «иногo» в образовательном чтении значит изменение читателя. На потребность данного сдвига образования в область в конце XX века активно указывал видный российский философ образования Т. Ф. Михайлов [23, 437]. Текст, прямо или косвенно, всегда подвергает сомнению идентичность читателя. Книга (текст), как утверждает В. П. Зинченко, является вызовом [11], вызовом сложившимся представлениям и отношениям читателя о мире, чтении и себе самом.

Одним из ключевых феноменов, характеризующих читателя как личность и обуславливающих эффект образовательной коммуникации, является его стратегия чтения (отношения к «иному»), которую студент осознанно или бессознательно реализует. В русскоязычной литературе термин «стратегия чтения» чаще всего обозначает «план и программу действий и операций читателя, работающего с текстом, которые способствуют развитию его умений чтения и размышлению о читаемом и прочитанном, и включает в себя процедуры анализа информации и степени ее понимания, а также взаимодействие «чтец-текст» [31]. А. Мангуэль так характеризует чтения: «Во-первых, читатели, словно археологи, раскапывают официальную литературу, в надежде отыскать между строк своих собратьев..., увидеть отражение собственной жизни в истории ... Во-вторых, читатели сами становятся писателями, изобретая новые способы рассказывания историй, воскрешая на страницах хронику их...» [21, 278].

¹ Не обязательно присвоение.

Проведенный анализ позволяет говорить о существовании трех принципиально разных стратегий образовательного чтения.

1. Студент стремится найти в тексте известное, свести его к понятному, очевидному для себя представлению. Он находит в тексте подтверждение своих взглядов, в конечном счете — самого себя. Со временем очевидное для читателя становится единственно возможным. За основу понимания им берутся стереотипные схемы, через призму которых и происходит понимание. Как пишет А. Пузырей, «происходит замещение исходного текста собственным, сведение его к уже известному и понятному» [28, 149–163]. В данном случае читатель заменяет текст автора собственным текстом, достаточно удаленным от значения исходного текста [4]. Говоря о мотиве такого чтения, А. Мангуэль пишет, что «...нам, читателям, как и Нарциссу, нравится находить в тексте, на который мы смотрим, наше отражение» [21, 321]. Близким по своему содержанию данной стратегии является выделенное Н. М. Enzensberger «свободное чтение». Исследователь так описывает данный вид чтения: «бегло листая, просматривая книгу от начала до конца, пропуская целые абзацы, читая предложения как заблагорассудится, переставляя их части, снова komponуя, соединяя по своему усмотрению, улучшая всевозможными ассоциациями, извлекая совершенно не свойственные данному тексту выводы, приводящее к бешенству или радости чтения тексту, забывая о нем или создавая плагиат и даже бросая книгу в угол» [26, 470]. Исследователь пророчески сокрушался в конце XX века, что такое «анархическое чтение», свойственное в большей мере молодежи, в будущем может стать доминирующим.

Определенный интерес при раскрытии психологических оснований выбора читателем данной стратегии вызывают описанные З. Мелосиком и Т. Шкудлярком способы отношений современного человека к культурным различиям. Один из описанных исследователями способов восприятия культуры характеризуется неспособностью или отсутствием желания воспринять различия, стремлением вычленивать из реальности лишь близкое себе, т. е. относящееся к обстоятельствам их собственного поведения. В его основании исследователи обнаруживают стремление защитить собственное «Я» [22, 84–86]. Перефразируя слова Ю. М. Лотмана, можно утверждать, что сохранение наличного «Я» наиболее надежно обеспечивается при взаимодействии симметрических структур. В то время как смыслопорождающая структура всегда ассиметрична, а генерирование нового связано с механизмами асимметрии

[18, 213]. Характеризуя такую личность, польские исследователи отмечают, что она «ничему не удивляется» [22, 84–86]. Для такого читателя естественным является текст содержательно близкий проблемам читателя и структурно аморфный или линейный. Достаточно точно образовательную ценность данной стратегии вскрыл А. В. Ахутин, отмечая, что «читая..., мы то и дело ловим вычитываемую мысль на сходствах с другими, когда-то и где-то вычитанными, а то и с собственными выдумками. Отметить сходство или провести параллель дело столь же занимательное, сколь и, как правило, пустое» [2].

При более углубленном анализе можно утверждать, что первая стратегия чтения является антиобразовательной¹. Игнорируя текст как источник формирования своей профессиональной картины мира, студент игнорирует и себя в качестве субъекта самообразования, заботы о себе. У. Эко связывает процесс постоянного узнавания читателем того, что он уже знает и что хочет узнать вновь и вновь (речь идет о предсказуемости, цикличности текста) с его стремлением таким образом получить ощущение отдыха и психологическую разрядку. Такой читатель получает удовольствие, по мнению У. Эко, от не-истории, если под историей мы понимаем развитие событий, ведущее нас от некой начальной точки к некой точке конечной, о которой вначале мы не имеем никакого представления. Удовольствие такого читателя обусловлено именно отказом от развития событий, уходом от напряженности прошлого-настоящего-будущего в убежище мгновения, которое любимо, потому что постоянно повторяется, тождества информации. При познании текста, в котором в восприятии читателя все знакомо, просчитано и предвидено, читатель получает «удовольствие от избыточности». У. Эко даже говорит о «жажде избыточности» современного читателя художественного текста и связывает ее с потребностью людей в системе «предвидимых коммуникаций», которая обеспечивает плавное течение жизни, без резких рывков и колебания ценностных устоев [36, 197–199].

В основании второй стратегии чтения текста лежит тотальная чувствительность личности к различиям. При таком взаимодействии читатель буквально поглощается конкретным текстом. Вместе с тем, попадая в иную ситуацию чтения, он поглощается ею. Все проходит мимо

¹ Данное чтение антиобразовательное по причине того, что в нем не происходит никаких изменений со студентом как субъектом образования. Субъект является безучастным своему профессиональному и личностному становлению в образовательном пространстве. Вернее, этого пространства не возникает при данном виде чтения.

его личного опыта Читатель при этом как бы «ускользает от себя». Для личности таких читателей характерна амбивалентность и внутренняя противоречивость, отсутствие цельности «Я» и потребности в личностной устойчивости [22, 86–88]. Словами С. В. Месяц можно сказать, что мнение (позиция автора или способ описания явления) в данном случае подменяется автором знанием, которому приписывается в конкретный момент чтения абсолютное значение. Из такого чтения исключается потребность в обосновании (знание всегда себя обосновывает, то есть заглядывает постоянно в начало, говорит, почему это так и иначе быть не может, в то время как мнение — это когда ты принимаешь готовую догму) [35, 295].

В рамках описываемого способа чтения читатель понимает текст исключительно в пределах самого текста. В этом случае проекция текста, выстроенная реципиентом, максимально приближена к смыслу, вложенному в текст его автором [4]. При таком чтении читатель чаще всего акцентирует свое внимание на формальных сторонах текста: логичности изложения информации, ее категориальной новизне, «правильном», т. е. принятом способе презентации. Особой разновидностью данной стратегии является стремлением читателя в процессе чтения к интеграции различий в противоречивую, «фантомную» целостность на фоне отсутствия стабильных значений. Такая позиция, по мнению З. Мелосика и Т. Шкудлярка, базируется на убеждении, что «всякие представления, всякие события в равной мере важны, равным образом заслуживают и не заслуживают того, чтобы быть принятыми во внимание». При этом различия, лишены значения, становятся абсурдной категорией. Описанная стратегия чтения возможна за счет утери человеком его «Я» [22, 88–90]. Описывая такой вид чтения, Г. Карвалло пишет, что «роман постоянно перечитывают, выучивают наизусть, цитируют и пересказывают. Его читатель — раб текста, он живет в нем, отождествляет себя с его героями и толкует жизнь через призму вымышленных событий» [12, 39].

Описываемый способ отношения к тексту отвергает коммуникацию¹ и задает для читателя единственную возможность использовать усвоенную

¹Ни с текстом, ни с автором текста, ни с самим собой (что самое важное в современном информационном обществе). Отсутствие коммуникации при открытости студента тексту (а студент обязан читать научные и учебные тексты) неизбежно должно привести к его поглощению потоком бесконечной, внутренне противоречивой, исторически, культурно и личностно обусловленной информацией о психологической реальности, или о тех или иных ее аспектах.

при этом информацию — безучастный пересказ ее другим людям. Читатель, использующий такую стратегию чтения, относится к тексту как к собранию информации (знания), индифферентной его личному бытию. Излагаемые в тексте взгляды, позиция автора, если таковая присутствует¹, остаются безучастными по отношению к профессиональной и личной картине мира читателя (студента)². При этом вслед за Р. Бартом можно сказать, что читатель воспринимает написанное буквально и тем самым, исключает возможность его интерпретации, критического отношения к тексту [3, 415–416]. Последствием такого способа чтения является полная зависимость читателя от текста. В. В. Биbihин в данной связи писал, что «Если человек не выскажет себя, за него скажет другой. Человеку, не давшему себе труда высказывания, грозит заговорить чужим голосом» [5, 33]. Органичным текстом для такого читателя является текст, представляющий идеи как единственно существующие и правильные. При этом, по нашему мнению, у читателя формируется устойчивый способ отношения к себе как безучастному своему образованию, ожидающему «знания» извне. Критически относясь к данной стратегии чтения, русский философ М. К. Мамардашвили писал, что «читать тексты и рассуждать о них имеет смысл только тогда, когда ты не догматической ученостью себя наполняешь, а восстанавливаешь именно живую сторону мысли, из-за которой они создавались...» [20, 5]. Сходные процессы можно обнаружить у зрителей, замещающих собственную жизнь жизнью героев сериалов. Прочитанный текст может выступить в роли модели отношения к реальности. Получение при этом истины в качестве готового сообщения о чужом отношении тесно связано с ростом социальной пассивности тех, кто находится в позиции получателей сообщения [17, 173]. Функцией такой стратегии чтения можно обозначить реконструкцию, утверждение себя, подтверждение наличного «Я».

При использовании третьей стратегии чтения студент формирует себя: свою профессиональную картину мира, идентичность. Читатель отказывается от привычного способа чтения и понимания, проблематизирует самоочевидное. В этом случае текст адресуется не реальному, а потенциальному читателю, возникающему в процессе чтения.

¹Для читателя отсутствие мнения автора является основанием для суждения о мнении автора, выстроенном на таких основаниях, которые не предполагают это мнение или его осмысленно отвергают как образовательное.

²Такой подход, скорее всего, вытекает из представления о психологической реальности как объективной реальности, и об образовании – как трансляции и запоминании универсальных истин.

Такое чтение способно породить новые мысли, новый опыт отношения, новый опыт себя, способствует образованию профессиональной или личной идентичности студента. Сущностной характеристикой такой стратегии чтения является то, что в его процессе читатель формирует себя: свою профессиональную картину мира, идентичность. Читатель отказывается от привычного способа чтения и понимания, проблематизирует самоочевидное [28, 149–163]. «Оно не направлено на подтверждение уже знакомых ожидаемых истин, а предполагает открытие нового, неведомого» [7, 381]. В рамках данной стратегии можно выделить два способа чтения. В первом случае студент вступает в диалог с автором текста и генерирует новые смыслы, в том числе и смысл «Я». В таком чтении читатель признает текст как отличный от себя и взаимодействует с ним как с «иным». Во втором случае текст творит читателя. Он адресован не реальному, а потенциальному читателю, возникающему в процессе чтения (А. Пузырей). Текст создает для читателя возможность выбора и самоопределения в контексте чтения (Ю. М. Лотман). Писатель может намеренно вводить в авторский текст внутренние голоса и точки зрения протагонистов, используя полифонию текста как стилистический прием (М. М. Бахтин).

При реализации данной стратегии чтения студент ориентирован на осознанное, активное чтение, которое предполагает включенность читателя в действие, его инициативность, настойчивость в осмыслении [39, 21]. Оно противопоставляется нами, вслед за А. П. Алексеевым, склонности студента к принятию результатов мыслительной деятельности других людей без проверки этих результатов и постановки вопроса об их истинном значении, его готовности прекращать чтение при первых трудностях из-за потери интереса [1, 250]. В современной науке для текста с такими коммуникативными интенциями чаще всего используется понятие «текст-рассуждение», в котором представляются обоснование и подтверждение излагаемых мыслей, объяснение, доказательство, раскрывается содержание используемых понятий. При этом информационное сообщение рассматривается как незавершенное, открытое диалогу. Такой способ предъявления информации можно квалифицировать как информативно-экспликативный, когда предлагаемая в учебнике информация конкретизируется и разъясняется, подвергается оценке [6, 33]. Характеризуя данный тип сообщения, И. С. Якиманская указывает на его существенный развивающий потенциал. При этом исследователь исходит из представления о том, что «... способ познания

(усвоения) непосредственно не вытекает из содержания знаний о предметах и явлениях окружающего мира. В них фиксируется не столько содержание научной информации, сколько путь, метод ее получения (происхождения, преобразования), т. е. процесс приобретения знания (а не готовый продукт)» [37, 34]. Такая позиция созвучна стремлению современной науки не столько дать как можно больше ответов, сколько направить на правильную постановку вопроса и правильный ход рассуждения, которые представляют «большую ценность, чем готовые, пусть даже истинные, но не поддающиеся проверке ответы» [18, 6].

Третья стратегия является сложным процессом и может реализовываться с помощью различных механизмов, которые недостаточно изучены в современной гуманитарной науке. Ю. М. Лотман обнаруживает природу данных отношений в плоскости взаимопонимания. По мнению исследователя, текст и читатель как бы ищут взаимопонимания. Они «прилаживаются» друг к другу. Текст ведет себя как собеседник в диалоге: он перестраивается (в пределах тех возможностей, которые ему оставляет запас внутренней структурной неопределенности) по образцу аудитории. В то время как адресат отвечает ему тем же — использует свою информационную гибкость для перестройки, приближающей его к миру текста. Читатель вносит в текст свою личность, свою культурную память и ассоциации. А они никогда не идентичны авторским. Между текстом и читателем неизбежно складываются два противоположных типа отношений: ситуация понимания и ситуация непонимания [18, 219–220]. Функционально текст используется не как сообщение, а как код, когда он не прибавляет нам каких-либо новых сведений к уже имеющимся, а трансформирует самоосмысление порождающей тексты личности и переводит уже имеющиеся сообщения в новую систему значений [17, 172–173].

Анализ содержания данных стратегий позволяет сделать вывод о том, что важнейшим критерием зрелого, эффективного чтения выступает баланс открытости личности читателя «иному» (аккомодация) и ее стремления сохранения «наличное» (ассимиляция). Только разумное совмещение данных стратегий в конкретной ситуации чтения позволяет выступить читателю самостоятельным творцом себя и избежать возможности тотального поглощения или дистанцированности от себя или «другого». Выстраивая эффективную стратегию чтения читатель (студент) осуществляет образовательную заботу о себе.

Литература

1. Алексеев, А. П. Философский текст: идеи, аргументация, образы / А. П. Алексеев. – М. : Прогресс-Традиции, 2006. – 328 с.
2. Ахутин, А. В. Чтение «Тэетета» / А. В. Ахутин // Поворотные времена. – СПб. : Наука, 2005. – С. 218–293.
3. Барт, Р. От произведения к тексту / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – С. 413–423.
4. Белянин, В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста / В. П. Белянин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1988. – 123 с.
5. Бибихин, В. В. Язык философии / В. В. Бибихин. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 416 с.
6. Борисова, Л. К. Метатемный подход к описанию и систематизации специальных текстов в учебных целях / Л. К. Борисова // Язык профессионального общения и лингвистические исследования : сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара / НИУ БелГУ; отв. ред. : Т. В. Самосенкова, Л. Г. Петрова. – Белгород, 2012. – С. 30–35.
7. Виттман, Р. Революция чтения в конце XVIII в. / Р. Виттман // История чтения в западном мире от Античности до наших дней ; ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье. – М. : ФАИР, 2008. – С. 359–398.
8. Волошинов, В. Н. Конструкция высказывания / В. Н. Волошинов // Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка : статьи. – М. : Лабиринт, 2000. – С. 535–556.
9. Гарфинкель, Г. Исследования по этнометодологии / Г. Гарфинкель. – СПб. : Питер, 2007. – 335 с.
10. Грушевский, С. С. Модель учебника нового поколения (технологического) как методическая основа создания электронных обучающих систем и интернет-поддержки обучения педагогов / С. С. Грушевский, А. И. Архипова // Научный журнал КубГАУ, 2012. – № 83 (09). – С. 1–22. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ej.kubagro.ru/2012/09/pdf/50.pdf>. – Дата доступа : 16.10.2014.
11. Зинченко, В. П. Психологические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова : учебное пособие / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 432 с.
12. Кавалло, Г. Введение // История чтения в западном мире от Античности до наших дней ; ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье. – М. : ФАИР, 2008. – С. 9–52.
13. Колышко, А. М. Учебный текст в системе современного психологического образования: критерии анализа / А. М. Колышко //

Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. – Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2015. – № 1. – С. 106–112.

14.Колышко, А. М. Формирование профессиональной идентичности студентов контексте его работы с научным текстом / А. М. Колышко // Дискурс университета: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2010, 2011 / Белорус. гос. университет ; Центр проблем развития образования ; под ред. А. А. Полонникова. – Минск : Изд-во БГУ, 2011. – С. 181–195.

15.«Коммуникативный поворот» современного образования : сб. науч. ст. – Минск : Пропилеи, 2004. – 304 с.

16.Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 226 с.

17.Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман // Семиосфера. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – С. 149–390.

18.Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.

19.Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Марков. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.

20.Мамардашвили, М. К. Лекции по античной философии / М. К. Мамардашвили. – М. : Аграф, 2002. – 320 с.

21.Мангуэль, А. История чтения / А. Мангуэль. – Екатеринбург, 2008. – 381 с.

22.Мелосик, З. Культура, идентичность и образование: мерцание значений / З. Мелосик, Т. Шкудлярк. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2015. – 170 с.

23.Михайлов, Ф. Т. Избранное / Ф. Т. Михайлов // Об образовании. – М. : Индрик, 2001. – С. 401–552.

24.Миронова, М. П. Содержание музыкально-коммуникативного образования учителя музыки в ВУЗе / М. П. Миронова // Человек и образование. – 2011. – № 1 (26). – С. 129–132.

25.Овчинникова, Е. Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» / Е. Н. Овчинникова // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>. – Дата доступа : 13.12.2014.

26.Перуччи, А. Читать, чтобы читать: чтение в будущем // История чтения в западном мире от Античности до наших дней ; ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартъе. – М. : ФАИР, 2008. – С. 442–472.

27. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол) // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 66–86.
28. Пузырей, А. А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники / А. А. Пузырей // Вопросы методологии. – 1997. – N 3/4. – С. 148–164.
29. Рикер, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер. – М. : КАНОН-пресс-Ц, 2002. – 624 с.
30. Рикер, П. Что меня занимает последние 30 лет / П. Рикер // Историко-философский ежегодник '90. – М. : Наука, 1991. – С. 296–316.
31. Сметанникова, Н. Н. Стратегия воспитания лидеров чтения / Н. Н. Сметанникова. – М. : РИЦ МДК, 2007. – 75 с.
32. Фейерабенд, П. К. Прощай, разум / П. К. Фейерабенд. – М. : АСТ ; Астрель, 2010. – 477 с.
33. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – Киев : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
34. Фуко, М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко. – М. : Прогресс, 2005. – Ч. 2. – 320 с.
35. Чтение философского текста. Первая летняя сессия междисциплинарного проекта «Преподавая античность. Фундаментальные ценности в изменяющемся мире». Круглый стол от 7.08.2007. Академгородок, Институт философии и права СО РАН. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nsu.ru/classics/schole/1/schole-1-2-discuss.pdf>. – Дата доступа : 19.09.2016.
36. Эко, У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / У. Эко. – СПб. : Симпозиум, 2005. – 502 с.
37. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
38. Habermas, J. Theorie des Kommunikativen Handelns: Zur Kritik der funktionalistischen: in 2 b. / J. Habermas. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1997. – В. 2. – 1216 s.
39. Scholes, R. E. Textual power / R. E. Scholes. – London : Yale University Press, 1985. – 176 s.

A. Kolyshko

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus

A STUDENT IN THE SYSTEM OF THE EDUCATIONAL READING

Abstract. The article analyzes the place of reading in modern domestic education, emphasizes the crisis of educational recycling of the text as a source of information and knowledge. The communicative essence of educational reading and the growing role of the reader are substantiated. As a key characteristic of the student when working with text, his reading strategy is determined. It is concluded that the most important criterion for mature, effective reading is the reader's balance of openness to the «other» (accommodation) and its desire to preserve «cash» (assimilation).

Key words: text, educational reading, educational communication, subject of reading, strategy of reading, reader's openness to the «other», aspiration to preserve «cash».

A.M. Kołyszko

Grodzieński Uniwersytet Państwowy im. J. Kupały, Grodno, Republika Białoruś

STUDENT W SYSTEMIE CZYTANIA EDUKACYJNEGO

Streszczenie. Artykuł zawiera analizę miejsca czytania we współczesnej edukacji krajowej. W artykule podkreśla się kryzys utylizacji edukacyjnej tekstu jako źródła informacji, wiedzy. Uzasadnia się istota komunikacyjna czytania edukacyjnego i wzrastająca rola czytelnika. Jako kluczowa charakterystyka studenta podczas pracy z tekstem zostaje zinterpretowana jego strategia czytelnicza. Wnioskuje się, że najważniejszym kryterium dojrzałego, skutecznego czytania jest bilans otwartości osoby czytelnika na „inne” (akomodacja) i jej dążenie do zachowania „obecnego” (asymilacja).

Słowa kluczowe: tekst, czytanie edukacyjne, komunikacja edukacyjna, podmiot czytania, strategia czytania, otwartość osoby czytelnika na „inne”, dążenie osoby czytelnika do zachowania „obecnego”.

М. Б. Литвинова

Херсонский филиал Национального университета кораблестроения имени адмирала Макарова, Херсон, Украина

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПО ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье рассмотрена инновационная визуальная методика обучения физике, которая является адаптированной к потребностям мозаично-клипового стиля мышления молодежи. Обоснована целесообразность и эффективность ее использования. Методика базируется на создании центрального образа при изучении физического явления. Определены требования к визуальной организации лекционного занятия с его использованием. Центральный образ способствует запоминанию и воспроизведению физического явления. Предоставленная методика должна улучшить качество обучения физике современной молодежи.

Ключевые слова: преподавание физики, адаптивное обучение, визуальные методы, клиповое мышление.

Человечество вступило в новую информационную эпоху, изменившую культуру восприятия. С одной стороны, современные студенты умеют массу всего такого, чего абсолютно не умели и о чем даже не подозревали их родители. С другой, в среде педагогов и психологов появилось устойчивое мнение о том, что современная молодежь не имеет свойства глубоко задумываться, воспринимает окружающий мир слишком поверхностно, и это снижает её обучаемость. Среди прочего, в настоящее время, к сожалению, происходит существенное снижение уровня подготовки по физике как выпускников общеобразовательных школ, так и фундаментального физического образования в вузах. И одна из причин заключается в следующем.

Развитие информационных технологий не только обусловило изменение профессиональных потребностей молодежи, отражающихся на мотивационной сфере обучения, но и сформировало другие, по сравнению с потребностями предыдущих времен, коммутативные условия. Они отличаются большей динамичностью и сложной структурной организацией. В результате у молодежи сформировался новый стиль мышления (мозаично-клиповый), которому не соответствует классическая форма предоставления учебной информации и работы с ней. К. Фрумкин определил клиповое мышление как вектор в развитии отношений человека с информацией, способность быстро переключаться между разрозненными

смысловыми фрагментами, но неспособность к восприятию длительной линейной последовательности — однородной информации [8]. Обучение молодежи с таким мышлением вообще и обучение физике в частности требует разработки новых адаптивных методик, базирующихся на визуализации учебной информации.

Наличие выраженных признаков мозаично-клипового мышления (термин «клиповый» используется на постсоветском пространстве, а в США и Европе — «mosaic thinking» — мозаичного мышления) с 2000 года начали фиксировать сначала у школьников, а затем у студентов. Это побудило к проведению педагогических исследований, ориентированных на свойства этого мышления. Различные аспекты, связанные с этим понятием, рассматривались в работах Дж. Невида, М. Пренски, С. Безгодовой, Л. Розен, Г. Бахтиной, Т. Чирковой, Л. Аксенова, Н. Азарёнок, А. Микляевой, К. Слесик, Т. Семеновских, Г. Гич, В. Лизицкого, Т. Землинского, Н. Ферсман, И. Березовской, Д. Сурковой [1; 2; 6; 7] и др. Но все существующие исследования достаточно фрагментарны. Ни одно из них непосредственно не касается методик предоставления визуальной информации при обучении физике.

Мозаично-клиповое мышление — это развитие одних когнитивных навыков за счет других. При использовании специальных учебных методик возможно акцентировать положительные стороны такого мышления и опираться на них.

Какие особенности клипового восприятия следует учесть и взять в «разработку»?

Главное его достоинство — большая скорость обработки информации и переключаемость с одного действия на другое. При этом любой цельный информационный объект становится инструкцией, конкретным заданием для быстрой, почти рефлекторной реакции (как в игре: выскочил монстр — убей). Часто формируется навык-потребность одновременного выполнения нескольких действий, таких как визуальный процесс, и при этом прослушивание музыки при выполнении уроков, игры или работы.

Другая его особенность — предпочтение нетекстовой, визуально-образной информации. Образность более способствует быстрому восприятию информации, чем в линейной структуре, представленной в суждениях. Кроме того, для всех клиповых форм когнитивной сферы характерно наличие в мотивационно-регулятивных механизмах эмоциональной составляющей. Информационный визуально-клиповый

посыл рассчитан на возникновение при его восприятии повышенного эмоционального состояния [7].

Третья — это то, что «оперативка» мозга требует постоянной загрузки, переработки внешней информации, в то время как внутренняя «самозагрузка» снижена. Поэтому большинство молодых людей не могут в одиночестве продолжительное время обходиться без гаджетов (музыкальных, визуальных и проч.).

Учитывая рассмотренные особенности клипового мышления и опираясь на отдельные предложения, существующие на данный момент [3; 4; 6], выделим общие методические принципы для улучшения работы студентов с учебной информацией.

1. Работа студентов с информацией должна заключаться в доминировании мотива «интерес», а активность поиска обуславливаться подсознательной, положительной, эмоционально окрашенной мотивацией. Для её усиления могут выставляться определённые визуальные и аудиальные якоря.

2. Следует осуществлять ранжирование всей информации, т. е. делать чёткую разбивку материала в форме многоуровневой структуры стиля «поисковик интернета».

3. Проводить «вмонтирование» наиболее важной, ключевой, профессионально значимой для усвоения информации в текст единым образно выделенным блоком.

Отличительной особенностью мозаично-клипового мышления является образность, что способствует более быстрому восприятию такой информации, чем информации, представленной в суждениях. Результаты исследований, проведенных в работе Т. Чирковой по тесту Брунера, свидетельствуют, что по сравнению с символическим, словесно-логическим и абстрактно-символическим у студентов доминирует именно образное мышление [7].

Известно, что в когнитивном процессе образы имеют широкий спектр содержания как теоретического, выраженного в форме знаков, символов, формул, схем, рисунков, вербальных зарисовок, так и ассоциативно-прикладного. Образ является важнейшим компонентом любого субъектного действия. При обучении он выполняет ряд функций: ориентирования в учебном материале; построения многомерного образа для какого-либо явления в целом; стимуляции на достижение поставленных целей. Двойственность детерминации построения образа — по свойствам объекта и задачами деятельности субъекта — открывает

широкие возможности в разработке дидактических технологий обучения в целом и обучения физике в частности, которые преодолевают негативные последствия фрагментарности.

Исходя из того, что одним из самых простых приемов воссоздания образа является прием его воспоминания по ассоциациям, мы предлагаем воспоминание на основе образно-визуальных ассоциаций использовать как базу мозаично-клипового формата обучения. За основу изучения любой темы мы предлагаем использовать центральный образ, который даёт наиболее точное и яркое представление о рассматриваемом явлении. Центральный образ должен выполнять функцию опорно-ассоциативного сигнала по механизму действия соответствующего явления. Рассмотрим его формирование на нескольких примерах.

Пример первый. Приведем пример создания центрального образа по теме «Капиллярные явления». Центральным образом является образ кота, который пытается лезть по вертикальной трубе (рис. 1). Сцепление его когтей с поверхностью определяет, полезет он



Рис. 1 – Центральный образ для пояснения капиллярного явления

наверх или будет соскальзывать вниз. Далее проводится аналог сцепления молекул жидкости с поверхностью капилляра (замена образа на физический объект). Если кот толстый, то силы сцепления когтей не хватит для подъема. Аналог — сравнение веса жидкости (силы тяжести $\vec{F}_T$ на рис. 2) и силы поверхностного натяжения ($\vec{F}_H$ на рис. 2).

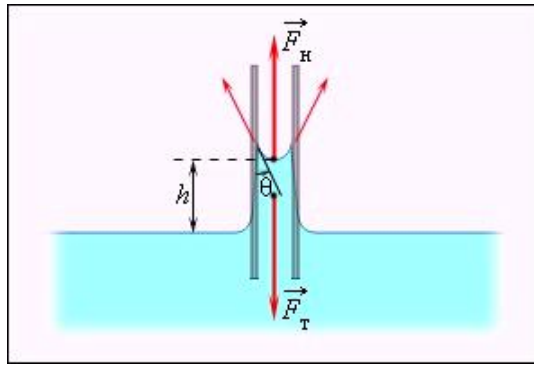


Рис. 2 – Действие сил при подъеме жидкости в капилляре

Затем осуществляется математическое описание явления: вывод и анализ формулы:

$$h = \frac{2\sigma \cos \theta}{\rho g r},$$

где h – высота подъема жидкости, ρ – её плотность, g – гравитационная постоянная, r – радиус капилляра, σ – коэффициент поверхностного натяжения, θ – угол смачивания.

По этой формуле детализируются условия поднятия или опускания жидкости в капилляре (детализация функционирования объекта). Но образ кота, который громко орет и цепляется когтями, на подсознании студента продолжает связываться с процессом подъема воды в капилляре: лапы выше головы — вогнутый мениск. Если же когти скользят и лапы ниже головы — выпуклый мениск. В дальнейшем, если возникает один образ, то должен возникнуть и другой: происходит «якорение» объекта за счет изображения, звуков, ощущений и др.

Далее осуществляется расширение и углубление информации, касающейся рассматриваемого явления, за счет новых научных данных, примеров, соответствующих определенной инженерной специальности и др. Можно также показать несколько ярких видеороликов по рассматриваемой теме. Следует заметить, что видео должно быть кратко-образным (иначе его эффективность будет низкой). Иллюстративный показ в конце рассмотрения темы позволяет не только детально проанализировать механизмы явления, но и еще раз закрепить центральный образ. На практических занятиях по рассмотренной на лекции теме осваивается решение задач, и затем проводится дифференцированный контроль усвоения материала.

Общая методическая схема этапов изучения материала на основе центрального образа такая:

- создание центрального образа;

- раскрытие механизма его действия;
- замена образа на физический объект;
- якорение объекта за счёт образа;
- детализация функционирования объекта;
- математическое описание и его анализ;
- расширение и углубление информации;
- примеры решения задач;
- дифференцированный контроль усвоения материала.

Конечный этап процесса: контроль знаний обязательно должен быть дифференцированным, то есть ориентироваться на любой уровень усвоения учебного материала. Если произошло только его ассоциативное усвоения через «явление – центральный образ», то это уже заслуживает начальной положительной оценки, так как осуществился первый этап достижения поставленной цели: понять сущность физического явления. Дальнейшее освоение тематического материала при наличии его понимания, если это необходимо, произойдет при изучении профильных спецкурсов.

Пример второй. Рассмотрим пример создания центрального образа по теме «Явление внутреннего трения (динамической вязкости) в жидкости». Центральным образом является образ толпы, которая быстро движется узким коридором (смотри рисунок 3 (а)). Лица, находящиеся на периферии у неподвижной стенки, прижимаются к ней и останавливают свое движение. Лица по центру быстро бегут. Но за счет взаимосвязи они тянут тех, кто тормозит по стенке. Происходит снижение скорости всей толпы и вырывание вперёд лиц в его центральной части (студенты иногда так бегут после звонка). Проводим замену центрального образа на процесс протекания жидкости в трубе. Рассматриваем соответствующее взаимодействие молекул со стенкой трубы (передачу импульса) и между собой (процесс переноса энергии перпендикулярно направлению движения) и формируем картину распределения скорости в потоке по диаметру трубы, предоставленную на рисунке 3 (б). Далее переходим к математическому описанию внутреннего трения в жидкости и другим действиям по схеме, предоставленной выше.

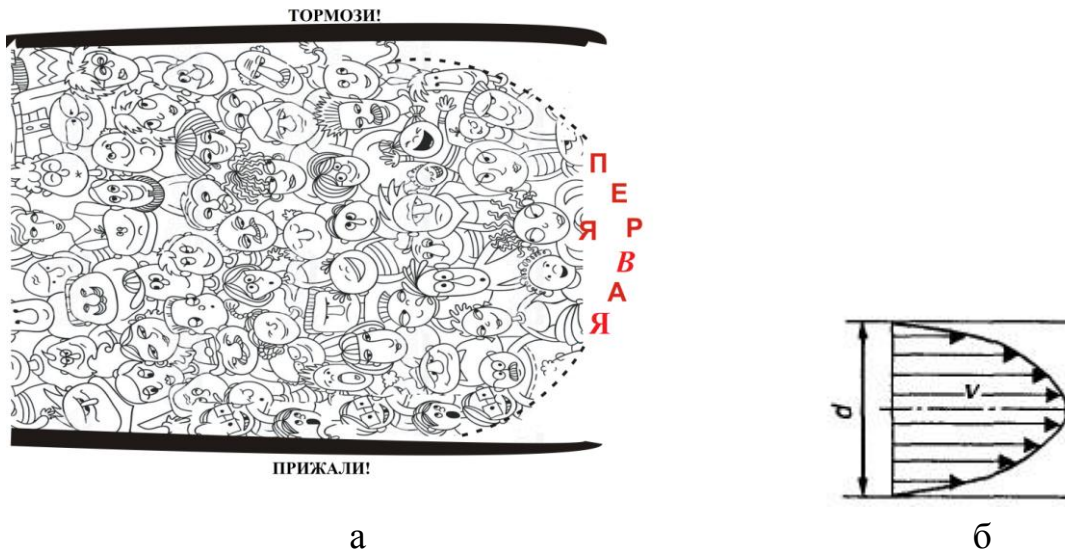


Рис. 3 – Создание центрального образа для объяснения возникновения внутреннего трения в жидкости:

а – центральный образ; б – распределение скорости в потоке

Пример третий. Создание центрального образа-действия при изучении темы «Давление газа». К изучению данной темы привязывается выполнение лабораторной работы, предназначенной для определения скорости пули с помощью крутильно-баллистического маятника. На рисунке 4 представлена фотография соответствующей лабораторной установки. Шарик-пули (на рисунке указан стрелкой) вылетает из пружинного пистолета и попадает в маятник, который начинает совершать круговые колебания. Средняя расчётная скорость пули, которая определяется в работе, составляет 15 м/с. Это приблизительно в десять раз меньше средней скорости молекулы воздуха при нормальных условиях. Удар шарика-пули является наглядным образом-действием удара молекулы о поверхность. Можно предложить посчитать, сколько шариков-молекул должно попасть в ту же точку, чтобы вызвать поворот маятника на тот же угол.

Аналогичный наглядный образ-действие можно создать, предложив студентам бросать теннисные мячи на незакреплённую поверхность, что вызовет её перемещение.



Рис. 4 – Лабораторная установка для определения скорости пули

После этого проводится математическое описание процесса и последовательность действий по приведенной методической схеме.

Как отмечалось выше, воспоминание по ассоциациям является очень эффективным. Любой взрослый человек, который изучал школьный курс физики, помнит, что атом состоит из шарика-ядра, вокруг которого движутся маленькие шарики-электроны. Происходит это благодаря образу планетарной модели атома, которая раньше часто визуализировалась как символ ядерного будущего государства. Такой образ не больше соответствует реальной структуре атома, чем сцепление когтей кота силе поверхностного натяжения. Но шарико-планетарный образ очень хорошо «работает» в физике до квантовой механики, когда его приходится корректировать. Формирование центрального образа при предоставлении учебного материала является эффективным средством для запоминания для всех, а особенно для студентов, имеющих выраженные признаки мозаично-клипового мышления.

Предложенная нами методика запоминания предполагает логически организованную последовательность мнемонических операций, включая: отложение образа; рациональное повторение; оживление изображенного материала (повторное оживление образов и ассоциаций), трансформацию образа к явлению, которое рассматривается; подключение сопутствующих ассоциаций; новое запечатление образа; его ассоциативное припоминание.

Визуальная организация лекционного занятия с использованием центрального образа, согласующаяся с когнитивным потребностями лиц с

выраженными признаками мозаично-клипового мышления, по данным маркетингово-психологических исследований оформления Web-сайтов [5] должна учитывать следующее.

Во-первых, количество рисунков на всех этапах предоставления визуального материала с использованием центрального образа на лекции должно быть ограничено: не более 4–5 рисунков.

Во-вторых, на этапе распространения и углубления информации при использовании презентации максимальное количество слайдов презентации в течение 90-минутной лекции должно быть не более 20. При этом в самом слайде-презентации количество строк не должно превышать 7–10.

В-третьих, приоритетность размещения материала в поле слайда должна учитывать приоритетность ее восприятия по схеме, приведенной на рисунке 5.



Рис. 5 – Приоритетность восприятия визуальной информации на электронной странице [5]

Важной также является общая композиционная структура предоставления визуальной информации. Гармоничность, целостность, функциональность визуального решения достигается с помощью композиционных средств: композиционная увязка заключается в определении целого и его составных частей, установление «иерархии» частей и деталей в восприятии и выборе главного и вспомогательного композиционных центров. Существенным условием является уравновешенность частей композиции относительно главного центра: ось горизонтального ряда одинаковых элементов перестает фиксироваться, если количество элементов превышает семь, в таком случае необходимо разбить элементы на группы. Завершенность ритмического строя элементов зависит от приема его «остановки»: увеличение интервалов

перед крайними группами элементов; усиление акцента на центральных группах элементов; включение в последние группы чужеродных элементов; объединение крайних элементов в группы нового ритма, гармонично согласующихся с основным.

Следует отметить, что визуальный образ должен подкрепляться за счет других модальностей восприятия. Некоторые исследователи считают, что для мозаично-клипового мышления преимущественно характерна визуализация [7]. Но наши данные [4] показали наличие противоречий в результатах, полученных по разным методикам. Если по тесту «Диагностика стилевых параметров обучения» (Саломона-Фелдера) значимых связей между показателями «клиповости» и когнитивной парой визуальной-вербальной установлено не было, то у тех же самых лиц по тесту Ефремцева «Аудиал, визуал, кинестетик» выявлена корреляция между «клиповостью» мышления и визуальной перцептивной модальностью. В связи с этим вопрос о преимущественном формировании клипового мышления у подростков с доминирующей визуальной модальностью восприятия остается открытым. И ориентироваться при создании центрального образа необходимо не только на «визуалов» (хотя эта модальность восприятия и является доминирующей), но и на студентов с аудиальной и кинестетической модальностью восприятия. Поэтому эффективность визуального образа, являющегося центром композиции, как было показано выше, может усиливаться за счёт создания образа-действия.

Таким образом, рассмотренная в данной работе методика визуализации учебной информации по физике трансформирует процесс обучения так, чтобы он сглаживал слабые и использовал сильные стороны мозаично-клипового мышления, что может существенно повысить качество обучения.

Литература

1. Азаренок, Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире / Н. В. Азаренок // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна : в 6 т. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – Т. 5. –С. 110–112.
2. Бахтина, Г. П. Математика як «щеплення» проти «кліповості» інформації та «колажу» сучасного мислення / Г. П. Бахтіна // Вісник

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Альма-матер. – 2010. – № 1(188). – С. 144–155.

3. Литвинова, М. Б. Работа с клиповым мышлением студентов в образовательном пространстве Украины / М. Б. Литвинова, А. Д. Штанько, Ю. Г. Тендитный // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – 2016. – Вип. LXXIV. – С. 136–140.

4. Літвінова, М. Б. Досвід діагностування кліпового мислення / М. Б. Літвінова // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – 2017. – Вип. LXXVI, Т. 3. – С. 140–145.

5. Нильсен, Я. Web-дизайн: удобство использования Web-сайтов. Prioritizing Web Usability / Я. Нильсен, Х. Лоранжер. – М. : Вильямс, 2007. – 368 с.

6. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] / Т. В. Семеновских // Наукоеведение. – 2014. – Вып. 5 (24). – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru>.

7. Чиркова, Т. И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалаврата [Электронный ресурс] / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т. 8, №1. – С. 45–61. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2016/1/Chirkova.phtml>. – Дата доступа: 06.02.2018.

8. Фрумкин, К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин // Ineternum. – 2010. – №1. – Режим доступа: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm. – Дата доступа: 06.02.2018.

M. B. Litvinova

Kherson branch of Admiral Makarov National University of Shipbuilding,
Kherson, Ukraine

VISUALIZATION OF EDUCATIONAL PHYSICS INFORMATION

Abstract. In the article the innovative visual method of teaching of physics in high school is considered. It is adapted to the needs of *mosaic* thinking of youth. The expediency and effectiveness of its use have been substantiated. The methodology is based on the creation of a central image in the study of the physical phenomenon. Requirements for the visual organization of lecture classes using the central image are determined. The central image

helps to memorize and recreate the physical phenomenon. The provided methodology should improve the quality of teaching the physics of modern youth.

Key words: teaching of physics, adaptive teaching, visual methods, mosaic thinking.

M. B. Litwinowa

Narodowy Uniwersytet Budownictwa Okrętowego im. Admirala Makarowa.
Oddział w Chersoniu, Chersoń, Ukraina

WIZUALIZACJA INFORMACJI EDUKACYJNEJ NA ZAJĘCIACH Z FIZYKI

Streszczenie: W artykule została rozpatrzona innowacyjna metodyka wizualna w nauczaniu fizyki, dostosowana do potrzeb mozaikowo-fragmentarycznego stylu myślenia młodzieży. Uzasadniona została celowość i skuteczność jej zastosowania. Metodyka opiera się na tworzeniu obrazu centralnego podczas nauczania fizyki. Określone zostały wymagania do organizacji wizualnej wykładu, w którym wykorzystuje się dany obraz. Obraz centralny sprzyja zapamiętywaniu i odtwarzaniu zjawiska fizycznego. Przedstawiona metodyka ma podwyższyć jakość nauczania fizyki wśród współczesnej młodzieży.

Słowa kluczowe: nauczanie fizyki, nauczanie adaptacyjne, metody wizualne, myślenie fragmentaryczne.

В. И. Березуцкий

ГУ Днепропетровская медицинская академия, Днепр, Украина

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКЦИИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу современных методов визуализации учебного материала лекций в медицинском университете. Многочисленные исследования последних лет свидетельствуют о необходимости визуального представления значительной части лекционного материала. Фотографии и видеозаписи, демонстрирующие симптомы заболевания, методики диагностики и лечения, навыки общения с пациентами и коллегами существенно повышают мотивацию к учебе и академическую успеваемость студентов.

Ключевые слова: визуализация в медицинском образовании, видео-лекции.

Лекция по-прежнему является одним из основных видов учебного процесса в медицинских ВУЗах всех без исключения стран, и на лекционные занятия учебными планами отводится значительная часть времени аудиторной подготовки студентов. Традиционно лекторы старались максимально визуализировать информацию для своих слушателей, поскольку не только теоретические представления о физиологии восприятия новой информации, но и накопленный десятилетиями опыт свидетельствуют о том, что как концентрация внимания, так и эффективность лекции напрямую зависят от степени визуализации учебного материала [15]. Опросы студентов медицинских ВУЗов показывают, что концентрация внимания во время «живых» лекций сохраняется высокой не более 30 минут и во многом зависит от формы и последовательности подачи материала [19]. С появлением мультимедийных проигрывателей и других современных методов визуализации информации проблема повышения эффективности лекции в медицинском образовании не решилась автоматически. Практика показала, что демонстрация текстовой информации и портретов великих ученых при помощи современной техники не улучшает усвоение информации студентами. Демонстрация фотографий больных с характерными признаками заболеваний и видеозаписей с методиками физикального или инструментального обследования оказались более полезными, однако кардинально ситуацию не изменили: интерес студентов к учебе повысился, но отсутствие системы подачи лекционного материала с максимальной

степенью визуализации не позволяет в полной степени реализовать весь потенциал мультимедийной техники [1]. Не случайно дискутируется вопрос замены «живых» лекций веб-кастами (интернет-трансляциями) [30]. Медицинские ВУЗы активно разрабатывают разнообразные способы визуализации учебного материала лекции, о чем свидетельствует огромное количество публикаций в научной периодике последних лет [29]. Систематизация и анализ этих публикаций с целью популяризации ценного опыта использования визуализации лекционной информации в медицинских ВУЗах и стали целью настоящего исследования. Для достижения цели был проведен поиск в наукометрических базах Scopus и WoS за последние 5 лет. Было обнаружено более 150 публикаций по проблемам визуализации материалов лекции в медицинском образовании.

Условно все применяемые в медицинском образовании способы визуализации специфического учебного материала можно разделить на два вида: фотографии и видео. При помощи демонстрации фотографии во время лекции возможно ознакомить студентов с разнообразными внешними проявлениями заболеваний: начиная от изменений кожи и отдельных частей тел больного и заканчивая вынужденным положением. Кроме того, фотографии позволяют показать отдельные фрагменты физикальных и инструментальных исследований. Фотография для визуализации в медицине (как в науке, так и в образовании) используется достаточно давно. Первое документированное применение фотографии в медицине имело место в 1840 году, когда Альфред Франсуа Донн из парижской клиники «Шарите» сфотографировал фрагменты костей и зубов. Донн уже занимался популяризацией визуализации в медицине, отстаивая диагностическую ценность микроскопа, когда он встретил одного из создателей фотографии — химика, художника и изобретателя Луи Дагерра. Они встретились, когда Дагерр представил свою работу в Академии наук. Луи Дагерр и Франсуа Донн были еще более вдохновлены, обнаружив, что фотография и микроскопия являются «методом, столь подходящим для поддержки рвения и таланта учителя, чтобы привлечь внимание аудитории, развивать склонность к исследованиям и распространять новые идеи» [12]. Фотография сразу же существенно расширила возможности медицинского образования, науки и клинической практики. Первые фотографии (дагерротипы) в медицинских журналах были опубликованы в 1849 году, в 1862 г. Гийом Дюшен из парижской клиники «Сальпетриер» издал первый альбом с фотографиями пациентов, а в 1870 году в Филадельфии был опубликован журнал «Фотографический

обзор медицины и хирургии», посвященный фотографическим исследованиям [20].

Дальнейшее развитие применения медицинской фотографии в образовании и науке происходило сообразно развитию технических устройств для получения снимка и для его демонстрации. В последние годы не только дорогая профессиональная аппаратура, но и дешевая бытовая портативная фототехника достигли необходимого для использования в медицине совершенства (высокая разрешающая способность, простота и удобство применения). Особенно востребованы портативные устройства с беспроводным интерфейсом передачи и получения изображений, способные не только получить фотографию, но и проанализировать ее при помощи сравнения с соответствующей базой данных. Одной из подобных современных фотокамер, обладающих огромным потенциалом применения в медицинском образовании и здравоохранении, является устройство «Google Glass» (Google Inc.), напоминающее по внешнему виду обыкновенные очки. «Google Glass» отличается от других устаревших носимых устройств тем, что предоставляет пользователям удобную беспроводную платформу, управляемую операционной системой Android, и демонстрирует виртуальную или дополненную реальность с минимальной нагрузкой для зрения. «Google Glass» имеет небольшой экран, расположенный в передней части правой линзы «очков». Для устройства уже разработаны полезные в медицинской области приложения. Например, «Google Glass» может легко обеспечить видеоконференцию между врачами, чтобы обсудить клинический случай. «Очки» «Google Glass» способны облегчить поиск медицинской информации, предоставляя доступ к большому количеству аннотированных медицинских случаев. Разработано приложение, способное сделать снимок и отправить его в медицинскую систему поиска изображений наряду с ключевыми словами, чтобы получить информацию об аналогичных клинических случаях. Предварительная оценка показала высокую эффективность и удобство работы приложения, потенциально способствующего процессу принятия решений [32]. Выполненный в 2017 году систематический обзор и мета-анализ исследований, посвященные применению «Google Glass» в медицинском образовании и клинической практике, свидетельствуют о том, что устройство уже нашло широкое применение как в хирургических, так и в консервативных специальностях [8].

Если потенциал «Google Glass» в медицинском образовании стал реализовываться совсем недавно, и устройство пока не имеет широкого применения, то камеры мобильных телефонов и смартфонов используются для получения медицинских фотографий уже давно. Повсеместно используемые клиниками в развитых странах базы электронных медицинских записей (архив истории болезни пролечившихся пациентов) в обязательном порядке содержит «медицинские изображения» — фотографии пациентов, рентгенограммы, томограммы, эхограммы, видеозаписи коронарографических и многих других видов исследований. Электронные архивы обогащают не только опыт практикующих врачей, но используются и в обучении студентов медицинских ВУЗов. Благодаря постоянному пополнению данные электронные базы представляют собой бесценное собрание учебных материалов [5]. Получение фотографий для этих архивов стало стандартной процедурой, которую подчас выполняют не только лечащие врачи, но и вспомогательный персонал и даже студенты медицинских ВУЗов [2]. Нельзя обойти стороной такой важный вопрос, как этические аспекты использования фотографий пациентов в медицинском образовании. Легкость технического выполнения фотографии (мобильный телефон или смартфон с многопиксельной фото/видео камерой всегда под рукой у современного студента) дополнительно подталкивает студента сделать фотографию с интересным симптомом и поделиться ей с сокурсниками, подчас забывая о конфиденциальности медицинской информации [7]. Однако в США, как и в европейских странах, выполнение и использование в учебных целях фотографии пациента (или даже любого участка его тела) возможно только с его согласия, которое фиксируется путем подписания информированного согласия [22]. Более того, в соответствии с принятыми нормами этики использование фотографий пациентов в любых медицинских целях (в том числе и в медицинском образовании) возможно лишь при условии «деидентификации» пациента, предполагающей обработку изображения, имеющей целью исключить возможность опознания личности больного. Хотя проблема существует достаточно давно, до сих пор единых требований к реализации «деидентификации» фотографии пациента не разработано [23].

Еще большими возможностями в медицинском образовании обладает использование видео. Демонстрация мимики и походки пациента позволяет ознакомить студентов с типичной симптоматикой клинической картины всех изучаемых по программе заболеваний, а также снабдить их

наиболее информативной инструкцией по проведению диагностических и лечебных мероприятий. Многочисленные исследования, систематизированные и проанализированные в литературном обзоре, свидетельствуют о высокой эффективности использования видеоматериалов в медицинском образовании [3]. Одной из наиболее эффективных традиционных форм клинической лекции в медицинском ВУЗе является демонстрация клинического случая. В свое время пациента приглашали на лекцию для демонстрации, позже стали ограничиваться демонстрацией результатов дополнительных обследований. Информативность, зрелищность, а соответственно, и эффективность демонстрации клинических случаев на лекции резко возросли, когда стали использовать видеозаписи больных и результатов их исследований [24]. Сравнительное исследование эффективности для учебного процесса демонстрации «стандартизированного» пациента и «видео-представления» клинического случая продемонстрировало огромные преимущества учебного видеоматериала [35].

Использование фрагментов из телевизионных передач, медицинских сериалов и художественных фильмов, позволяющих эффектно продемонстрировать те или иные неотложные ситуации и диагностические случаи, уже давно практикуется в лекционных курсах медицинских ВУЗов. Проведенное канадскими учеными исследование эффективности таких демонстраций показало не только повышение мотивации студентов к освоению будущей профессии, но и улучшение показателей академической успеваемости [17]. Большим подспорьем видеофрагменты, демонстрирующие различные эпизоды из повседневной профессиональной деятельности врача, оказались для студентов-первокурсников медицинского университета в деле приобщения к будущей профессии и определения собственной профессиональной принадлежности. Анкетирование студентов, просматривающих в течение учебного года на лекциях специально отобранные преподавателями фрагменты из сериала «Скорая помощь», позволило выделить наиболее важные для обучения аспекты видеороликов. Студенты отметили «подлинность и правдоподобие» видеозаписей, которые «побуждают к размышлениям о будущей профессии», демонстрируют «как диагностические, так и лечебные навыки и подходы», важное значение «наставничества в профессиональном обучении», «опытное обучение», «эффективность» и «соответствие практике». Очень высоко студенты оценили и демонстрацию навыков профессионального общения с пациентами и

коллегами [25]. Не менее высокие оценки пользы просмотра телевизионных сериалов «Скорая помощь», «Анатомия Грея», «Доктор Хаус» и многих других дали американские исследователи, изучавшие влияние просмотра профессионального видео на эффективность образовательного процесса студентов медицинских университетов [13]. Очень эффективным оказалось использование фрагментов из видеофильмов соответствующей подборки при подготовке будущих психиатров [34].

Поиск альтернативных видов лекции привел к созданию электронных лекций, размещаемых медицинскими ВУЗами на своих сайтах или даже рассылаемых на электронную почту студентам. Сравнительное исследование, изучающее востребованность студентами и влияние на их академическую успеваемость видео-подкастов и текстового раздаточного материала, продемонстрировало бесспорное преимущество видеоматериалов [9]. Хорошо воспринимаются и положительно влияют на студентов медицинских университетов и интерактивные он-лайн лекции [28]. Весьма интересны и поучительны результаты исследования, в котором изучалось влияние частоты и времени использования студентами медицинского университета он-лайн лекций, представленных в виде видео и в формате презентации PowerPoint. Выяснилось, что длительность использования и частота обращения к он-лайн материалам прямо коррелирует с академической успеваемостью. При сопоставимом времени пользования материалами академическая успеваемость была выше у студентов, предпочитающих видео-лекции [21].

Развитие симуляционных методов обучения в медицинском образовании логически привело к использованию виртуальных пациентов, под которыми подразумеваются мультимедийные интерактивные сценарии пациента. Представление и анализ клинического случая виртуального пациента используются как во всех видах лекционных занятий («живые» лекции, он-лайн лекции, видео-подкасты и т. д.), так и на практических занятиях, а также при самостоятельной работе студента [2]. Форма представления и области применения виртуальных пациентов дискутируются [31]. Активно изучается эффективность дедуктивного и индуктивного подходов при формировании клинического мышления на основе представления виртуального пациента на лекции [18]. Стремление максимально приблизить к практике представление виртуального пациента с целью создания оптимальных условий для формирования у студентов врачебного мышления заставляет педагогов искать новые формы

реализации проблемно-ориентированного обучения в медицинском образовании [26]. Было проведено сравнительное исследование текстовой презентации и видео-представления виртуального пациента на проблемно-ориентированной лекции. Результаты оказались неожиданно неоднозначными: 65% студентов пришли к выводу, что видеоролики замедляют восприятие информации и тормозят принятие решения. В то же время как педагоги, так и студенты отметили высокую ценность использования видео в тех случаях, когда информация не может быть эффективно представлена в текстовой форме [33]. Весьма востребованным оказалось видео с представлением виртуальной лапароскопической операции у студентов-выпускников и врачей-интернов [16].

Особенно ценным и незаменимым является видео, демонстрирующее проведение оперативных вмешательств, для обучения будущих хирургов. Столь же ценными для них являются видеолекции и телеконференции с практикующими специалистами [4]. Высокая эффективность видео-лекций по технике хирургических операций определила формирование целого направления в подготовке специалистов хирургического профиля, получившее название «видео коучинг» [27]. В американских медицинских ВУЗах успешно используются видеолекции для повышения эффективности обучения при проведении неотложных хирургических вмешательств [10]. «Хирургическое» видео хорошо зарекомендовало себя в последипломном медицинском образовании для повышения квалификации врачей хирургической специальности [11]. В качестве видеопособий для хирургов используется не только специально записанное учебное видео или видеорегистрация хода оперативного вмешательства, но и прямая видеотрансляция из операционного зала [14].

Таким образом, разнообразные формы представления визуализации симптоматики заболевания, методов диагностики и лечения во время лекционных занятий уже зарекомендовали себя как эффективная составляющая современного медицинского образования. Популяризация и широкое внедрение уже накопленного опыта использования визуализации в медицинском образовании способны существенно повысить эффективность подготовки студентов в медицинских ВУЗах, а также практикующих врачей в системе последипломного образования.

Литература

1. Afzal, A. Making lectures memorable: A cognitive perspective / A. Afzal, S. Babar // *The Journal of the Pakistan Medical Association*. – 2016. – Vol. 66. – № 8. – P. 1024–1025.
2. Allen, K. G. A thousand words in the palm of your hand: management of clinical photography on personal mobile devices / K. G. Allen, P. Eleftheriou, J. Ferguson // *The Medical Journal of Australia*. – 2016. – Vol. 205. – № 11. – P. 499–500.
3. Arfiyanti, M. P. The use of video as a suturing skills learning resources in medical education: a literature review / M. P. Arfiyanti // *Prosiding seminar nasional & internasional*. – 2017. – Vol. 1. – № 1. – P. 1–11.
4. Augestad, K. M. Educational implications for surgical telementoring: a current review with recommendations for future practice, policy, and research / K. M. Augestad, H. Han, J. Paige // *Surgical endoscopy*. – 2017. – Vol. 31. – № 10. – P. 3836–3846.
5. Beard, H. R. Worth a thousand words: Integrating clinical photographs into an electronic medical record / H. R. Beard, K. S. Hamid // *Healthcare*. – 2014. – Vol. 2. – № 1. – C. 22–25.
6. Berman, N. B. The role for virtual patients in the future of medical education / N. B. Berman, S. J. Durning, M. R. Fischer // *Academic medicine*. – 2016. – Vol. 91. – № 9. – P. 1217–1222.
7. Citrome, L. Medical photography: it has never been so easy and yet so complex / L. Citrome // *International journal of clinical practice*. – 2015. – Vol. 69. – № 4. – P. 387–387.
8. Dougherty, B. Using Google Glass in Nonsurgical Medical Settings: Systematic Review / B. Dougherty, S. M. Badawy // *JMIR mHealth and uHealth*. – 2017. – Vol. 5. – № 10. – P. 159–165.
9. Edmond, M. A comparison of teaching three common ear, nose, and throat conditions to medical students through video podcasts and written handouts: a pilot study / M. Edmond, F. Neville, H. S. Khalil // *Advances in medical education and practice*. – 2016. – Vol. 7. – P. 281–290.
10. Greenberg, C. C. Video-based surgical coaching: an emerging approach to performance improvement / C. C. Greenberg, J. Dombrowski, J. B. Dimick // *JAMA surgery*. – 2016. – Vol. 151. – № 3. – P. 282–283.
11. Grenda, T. R. Using surgical video to improve technique and skill / T. R. Grenda, J. C. Pradarelli, J. B. Dimick // *Annals of surgery*. – 2016. – Vol. 264. – № 1. – C. 32–35.

- 12.Harting, M. T. Medical photography: current technology, evolving issues and legal perspectives / M. T. Harting, J. M. De Wees, K. M. Vela // *International journal of clinical practice*. – 2015. – Vol. 69. – № 4. – P. 401–409.
- 13.Hoffman, B. L. Use of fictional medical television in health sciences education: a systematic review / B. L. Hoffman, C. B. Wessel, A. Shensa // *Advances in Health Sciences Education*. – 2017. – P. 1–16.
- 14.Hu, Y. Y. Complementing Operating Room Teaching With Video-Based Coaching / Y. Y. Hu, L. M. Mazer, S. J. Yule // *Jama surgery*. – 2017. – Vol. 152. – № 4. – P. 318–325.
- 15.Jen, A. Lecture Evaluations by Medical Students: Concepts That Correlate With Scores / A. Jen, M. Webb, B. Ahearn // *Journal of the American College of Radiology*. – 2016. – Vol. 13. – № 1. – P. 72–76.
- 16.Kurenov, S. Surgeon-Authored Virtual Laparoscopic Adrenalectomy Module Is Judged Effective and Preferred Over Traditional Teaching Tools / S. Kurenov, J. Cendan, S. Dindar // *Surgical innovation*. – 2017. – Vol. 24. – № 1. – P. 72–81.
- 17.Law, M. The current landscape of television and movies in medical education / M. Law, W. Kwong, F. Friesen // *Perspectives on medical education*. – 2015. – Vol. 4. – № 5. – P. 218–224.
- 18.Marei, H. F. The effectiveness of sequencing virtual patients with lectures in a deductive or inductive learning approach / H. F. Marei, J. Donkers, M. M. Al-Eraky // *Medical teacher*. – 2017. – Vol. 39. – № 12. – P. 1268–1274.
- 19.Narendran, N. Perception of live lectures by medical students / N. Narendran, M. S. Lally, J. Rajany // *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*. – 2017. – Vol. 6. – № 23. – P. 1877–1882.
- 20.Parent, A. Duchenne De Boulogne: a pioneer in neurology and medical photography / A. Parent // *Canadian journal of neurological sciences*. – 2005. – Vol. 32. – № 3. – P. 369–377.
- 21.Reinecke, D. Video lectures in online graduate education: Relationship between use of lectures and outcome measures / D. Reinecke, L. Finn // *Journal of Information Technology Education: Research*. – 2015. – Vol. 14. – P. 73–90.
- 22.Rimoin, L. Informed Consent, Use, and Storage of Digital Photography Among Mohs Surgeons in the United States / L. Rimoin, S. Haberle, A. DeLong // *Dermatologic Surgery*. – 2016. – Vol. 42. – № 3. – P. 305–309.
- 23.Roberts, E. A. Standardization of guidelines for patient photograph deidentification / E. A. Roberts, C. Troiano, J. H. Spiegel // *Annals of plastic surgery*. – 2016. – Vol. 76. – № 6. – P. 611–614.

24. Roland, D. Use of patient video cases in medical education / D. Roland, T. Balslev // *Archives of Disease in Childhood-Education and Practice*. – 2015. – P. 308–330.

25. Shevell, A. H. Teaching professionalism to first year medical students using video clips / A. H. Shevell, A. Thomas, A. Fuks // *Medical teacher*. – 2015. – Vol. 37. – № 10. – P. 935–942.

26. Sobocan, M. Paper Problem-Based learning (p-PBL) Versus Technology-Enhanced Decision-Based PBL (d-PBL) in the Classroom: Is There an Educational Difference when Using Virtual Patients? / M. Sobocan, N. Turk, B. P. Balon // *Medical Science Educator*. – 2017. – Vol. 27. – № 1. – P. 119–122.

27. Soucisse, M. L. Video coaching as an efficient teaching method for surgical residents — a randomized controlled trial / M. L. Soucisse, K. Boulva, L. Sideris // *Journal of surgical education*. – 2017. – Vol. 74. – № 2. – P. 365–371.

28. Tang, B. Online Lectures in Undergraduate Medical Education: A Scoping Review / B. Tang, A. Coret, A. Qureshi // *Animation*. 2017. – Vol. 4. – P. 9–18.

29. Taslibeyaz, E. An analysis of research trends in articles on video usage in medical education / E. Taslibeyaz, M. Aydemir, S. Karaman // *Education and Information Technologies*. – 2017. – Vol. 22. – № 3. – P. 873–881.

30. Vaccani, J. P. The effectiveness of webcast compared to live lectures as a teaching tool in medical school / J. P. Vaccani, H. Javidnia, S. Humphrey-Murto // *Medical teacher*. – 2016. – Vol. 38. – № 1. – P. 59–63.

31. White, C. B. The role for virtual patients in the future of medical education / C. B. White, A. Wendling, S. Lampotang // *Academic Medicine*. – 2017. – Vol. 92. – № 1. – P. 10–19.

32. Widmer, A. Facilitating medical information search using google glass connected to a content-based medical image retrieval system / A. Widmer, R. Schaer, D. Markonis // *Engineering in Medicine and Biology Society (EMBC), 2014 36th Annual International Conference of the IEEE*. – IEEE, 2014. – P. 4507–4510.

33. Woodham, L. A. Medical student and tutor perceptions of video versus text in an interactive online virtual patient for problem-based learning: a pilot study / L. A. Woodham, R. H. Ellaway, J. Round // *Journal of medical Internet research*. – 2015. – Vol. 17. – № 6. – P. 29–36.

34. Wrzosek, M. I. The R-Rated Comedy Ted: A Teaching Tool for Psychiatric Education / M. I. Wrzosek // *Academic Psychiatry*. – 2017. – Vol. 41. – № 4. – P. 526–530.

35.Yoon, B. Y. Using standardized patients versus video cases for representing clinical problems in problem-based learning / B. Y. Yoon, C. Ikseon, C. Seokjin // Korean journal of medical education. – 2016. – Vol. 28. – № 2. – P. 169–178.

V. I. Berezutsky

State Establishment Dnepropetrovsk Medical Academy, Dnepr, Ukraine

VISUALIZATION AS A BASIC PRINCIPLE OF CONTEMPORARY LECTURE IN THE MEDICAL UNIVERSITY

Summary. The article is devoted to the analysis of modern methods of visualization of educational material of lectures at the medical university. Numerous studies of recent years indicate the need to visualize a significant part of the lecture material. Photos and videos showing symptoms of the disease, methods of diagnosis and treatment, communication skills with patients and colleagues, significantly increase the motivation for learning and academic achievement of students.

Keywords: visualization in medical education, video lectures.

W. I. Berezucki

Państwowa Instytucja „Dniepropietrowska Akademia Medyczna”, Dniepr, Ukraina

WIZUALIZACJA JAKO PODSTAWOWA ZASADA WSPÓŁCZESNEGO WYKŁADU NA UNIWERSYTECIE MEDYCZNYM

Streszczenie. Artykuł jest poświęcony analizie współczesnych metod wizualizacji materiałów edukacyjnych na wykładach na uniwersytecie medycznym. Liczne badania z ostatnich lat świadczą, że konieczne jest wizualne przedstawienie znaczącej części informacji, zawartej w wykładzie. Zdjęcia i nagrania video, przedstawiające objawy choroby, metodyki diagnostyki i leczenia, nawyki komunikacji z pacjentami i kolegami znacząco zwiększają motywację i podwyższają wyniki akademickie studentów.

Słowa kluczowe: wizualizacja w edukacji medycznej, wykłady video.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ВИРТУАЛЬНЫЙ СЕМИНАР «ВИЗУАЛЬНЫЙ ПОВОРОТ» В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Опыт рефлексии визуально опосредованных занятий студентами магистратуры Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (Минск, Республика Беларусь)

ЭССЕ

магистранта¹² группы специальности «Психология» заочной формы получения образования

Мороз Аллы Геннадьевны

При прочтении предоставленного текста я обращала внимание на передачу чувств героев, посредством использования слов, описательных прилагательных, метафор.

При прочтении кратких высказываний, мое внимание и скорость чтения были более быстрыми, но сфокусированными. При чтении более долгих речей Гамлета, мне приходилось, в которых он пристыжает и обвиняет свою мать — королеву, мне приходилось замедляться и возвращаться к ранее прочитанному, чтобы более полно осмыслить текст. При этом у меня возникала мысль о том, что данное произведение нужно читать медленно, вдумчиво.

При просмотре визуального стимула, первая ассоциация, которая возникла у меня — это то, что на листе изображен главный герой текста представленного ранее, Гамлет, который пронзает ковер, за которым прячется Полоний.

При более длительном рассмотрении представленного изображения я обратила внимание на то, что на белом листе находится изображение, посредством серого белого и черного цветов. И если приостановить ход своей мысли, а сосредоточиться только на представленных цветах, то можно увидеть, как с помощью более темных тонов прорисованы напряженные мышцы, контуры изображения, складки одежды. Я вижу хорошо прорисованные ножны шпаги, некая веревка за которую они закрепляются, растопыренные пальцы, лицо, наклоненное вниз, взъерошенные волосы и шпага пронзающая темноту. Темное пятно похожее на тень человека, отвернувшуюся вправо и наклонившуюся. Изображение слева более светлое и, постепенно, ближе к темному пятну, оно становится более темным и детали героя, на темном фоне, менее прорисованы.

При выстроении образной схемы и текста, я не сразу поняла задание, но потом сосредоточилась на конфликте поколений, которые представлены Гамлетом и Королевой. У каждого из них свое представление о жизни, каждый из них считает себя

правым в сложившейся ситуации. Гамлет занял позицию обвинителя, он настроен агрессивно по отношению к матери и по отношению к ее второму браку. Тем не менее, любовь матери к сыну, не смотря на его осуждения, четко прослеживается в ее последних словах: «О, милый Гамлет, ты рассек мне сердце».

ЭССЕ

Подготовила:

Магистрант 12 группы заочной формы
получения образования

Цветаева Дарья Андреевна

При предъявлении текста, была поставлена задача в его прочтении. Воспринялось задание с воодушевлением. Сам текст читался мною неравномерно. Наибольшее затруднение происходило во время прочтения речи Гамлета. Стараясь уловить суть, некоторые фразы подлежали повторному прочтению и после не нахождения смысла пропускались. Поэтому в конце прочтения была скорее понятна не точно смысловая картина, а скорее чувственная, так как с данным произведением я ранее знакома не была.

При предъявлении визуального стимула, первая ассоциация была, что на листе изображен главный герой текста. Инструкция была предъявлена, как описать то, что вы видите. Поэтому на первый взгляд, мне показалось, что важно описать детали героя, прочувствовать образ. В этот момент мне казалось очевидным что, собственно Гамлет и изображен на листе, в момент того, как убивает Полония. Я обратила внимание на его позу, слаженность, саблю в правой руке, тень. Тень, в тот момент казалась ковром. Удивило, то что, как оказалось, задача состояла не в описании образа, а в описании конкретно увиденного. И, действительно данный визуальный стимул можно рассматривать с позиции листа белой бумаги, с темными, неравномерно окрашенными пятнами.

При постановке задачи: самостоятельно, при взаимодействии с текстом выстроить образную схему, возникла сложность. Мною задание не было понято сразу и требовало разъяснения. Я могу предположить, что это было потому, что я данный текст и так воспринимала, как образное действие. То есть для меня это задание не являлось заданием как таковым, так как я это сделала, когда еще читала текст в первый раз. Тем не менее, я выбрала реплику Королевы: «Так пусть же с вами говорят другие». Где ракурс внимания, был полностью направлен на героиню, ее гневную, закрытую позу, жесты, и передаваемое ощущение злости, непонимания, отрицания и безразличия.

В целом занятие мне очень понравилось. Особенно приятно я нахожу в том, что если посмотреть на одни и те же вещи под разным углом зрения, можно найти логику этих вещей в разных понимаемых плоскостях. Происходит своего рода сдвиг парадигм. Это всегда удивляет и воодушевляет. «Не спешить понимать» буду стремиться внедрять в практику.

Подготовила:

Магистрант 12 группы заочной формы

получения образования

Баранова Елена

Эссе

При изучении собственного восприятия в течении занятия я пришла к выводу, о том что моё восприятие работает по определённом шаблону. Несомненно на него влияет моё настроение, окружающая обстановка, заинтересованность в процессе и концентрация внимания.

Работа с текстом.

В процессе чтения текста я обратила внимание на то, что у меня вызывало раздражение необходимость его чтения в аудитории в рамках ограниченного временем учебного процесса. Хотелось посвятить тексту больше времени и внимания, вчитываться в образы и сравнительные обороты на более глубоком эмоциональном уровне. Для меня чтение художественной литературы — это восприятие сквозь призму аффекта (эмоций), моменты, когда я могу отключить или приостановить рациональность мышления и просто чувствовать.

В процессе чтения отрывка из Гамлета я обращала внимание на то, как менялось мое состояние — я испытывала, раздражение и возмущение при чтении сцены диалога Полония и Королевы (на восприятие данного отрывка влияло моё субъективное отношение к чертам характера Полония, которые я воспринимаю, как отрицательные), некоторое непонимание во время дальнейшего диалога Гамлета с матерью, максимальное эмоциональное возбуждение, волнение, тревога и интерес возникли при чтении сцены после появления призрака. Первичное неприятие повышенной импульсивности, патологически морализованной речи Гамлета сменилось более глубоким пониманием его психического состояния.

При обсуждении текста во время занятия, я обратила внимание на то, на сколько сильно различается наше восприятие, - каждый читал текст через призму собственного опыта, морально-нравственных установок, профессиональной направленности и отношения к классической литературе в целом. Каждый из нас носит «очки», преломляющие наше восприятие действительности, поэтому для меня данный опыт помог найти ответ на вопрос: «Почему так сложно достигнуть взаимопонимания в межличностных отношениях?» — каждый из нас живет в своём собственном мире, и во время занятия для меня стала очевидна степень различия наших миров.

Работа с изображением.

У меня образное мышление и восприятие действительности, поэтому первое восприятие рисунка на листе осуществлялось именно через призму образов,

возникающих в моем воображении. Однако очень быстро, уже в самом начале обсуждения я осознала слово «видеть», которое не имеет ничего общего с «думать», «представлять» или «мечтать». Для того, чтобы закрепить этот опыт, я представила себя на месте собаки, которая смотрит на распечатку. Вы сказали, что нужно не спешить думать, я бы сказала немного по-другому — нужно учиться разделять восприятие от интерпретации восприятия.

Это задание дополнило понимание того, как много я допускаю ошибок при восприятии окружающего мира. Очки, преломляющие действительность, плюс постоянная интерпретация информации поступающей через все органы чувств, превращает объективную действительность в субъективную, которая становится похожа на переливающийся калейдоскоп из чувств, эмоций, знаний, морально-нравственных принципов, социально-психологических установок и т. д. Моё привычное шаблонное или матричное восприятие говорит о низком уровне осознанности, что не может меня не огорчать. Я еще раз убедилась в том, что нужно учиться управлять своим мозгом и что это бесконечно увлекательный, сложный процесс, требующий усилий и желания меняться.

Образная схема.

Я не буду повторно описывать сценарий, который я составила на занятиях. Остановлюсь только на том, что для меня оказалось важным — я описывала видение сцены происходящего глазами каждого из трёх участников плюс отрешенный взгляд со стороны. В дополнение к этому для меня было крайне важно описание помещения, света, теней и предметов с акцентом на материалы из которых они сделаны. Скорее всего это связано с построением ассоциативных рядов при мышлении и восприятии, например: каменные гладкие стены — холод — не приятно прикасаться — твердые, жесткие — отсутствие уюта — королева прагматична, не эмоциональна, рациональна.

Ассоциативность также накладывает отпечаток на моё восприятие, формируя отношение к событию и влияя на мои действия, через ассоциативную призму восприятия окружающих меня предметов.

Пока я писала эссе, я поняла, что злюсь на то, что не я управляю своим восприятием, оно сформировано в большей степени без согласования со мной в детстве. Остаётся ответить себе на вопрос: «А как же Я хочу видеть, слышать и воспринимать действительность?»

Эмпирическое исследование собственного восприятия, неожиданно для меня самой, оказалось очень продуктивным и результативным.

Спасибо.

Лукашенко В.Л., магистратура – психология, группа № 12

Эссе

Что же я узнал на занятии? Если точнее, то каков был мой опыт? Сразу надо сказать, что занятие не было похоже на обычные лекции и семинары.

Первое задание заключалось в работе с текстом, надо было просто прочитать его. Прочитав отрывок из текста «Гамлет», я понял, что это отрывок преимущественно об убийстве Полония и семейных отношениях Гамлета и Королевы. Но когда началось обсуждения и каждый высказывал свое представление о чем этот текст, я понял, что не все так однозначно. Ведь кто-то смотрел с точки зрения Гамлета, кто-то с точки зрения Королевы, а кто-то вообще с точки зрения клинической психологии. И каждый раз смысл текста как такового менялся и для себя ты начинал видеть что-то новое в данном отрывке. Но в целом переключаться с одной точки зрения на другую в данном случае было достаточно просто.

Следующим заданием было посмотреть, что изображено на листе. Сразу казалось, чтобы здесь могло быть сложного. Сразу изображение на листе поверхностно напомнило сцену из «Гамлета», как будто Гамлет протыкает ковер и Полония. Но в целом изображение было не совсем ясным и больше было похоже, что человек изображенный на листе протыкает свою тень. Потом снова началось обсуждения. И здесь я понял, что не все так однозначно. В ходе обсуждения я понял, что, то многое, что я вижу это всего лишь мои мысли и этого нет на картинке. Так казалось, что человека смотрит вниз хотя не видно его глаз. То, что человек что-то протыкает хотя по его позе этого нельзя точно утверждать. Также в изображении я не увидел, как представлен свет и только когда про это сказали я обратил на это внимание. В целом это задание для меня было сложным, так как все, что я видел делалось автоматический и в частности додумывалось то чего нет. Увидеть самостоятельно что-то новое было сложно и даже когда об этом говорили, то требовалось достаточно усилий, чтобы перестроиться.

Последнее задание было раскадровка. Также это задание было весьма творческим и я понимал, что не будет двух одинаковых работ и действительно каждая работа была уникальна. Но так как такого вида задание я не выполнял ранее, то сначала было не совсем просто. Работая в группе, мы раздели сцену на отдельные фрагменты и начали работать с каждым отдельно. Именно этот шаг был самым сложным для меня, так как я не понимал, как к этому подойти и что делать. Но после этого шага стало все понятно и уже не возникало больших трудностей. Мы описывали каждую сцену отдельно, то в каком состоянии находятся герои, как они относятся к друг другу, какова их мотивация. Этим заданием как мне кажется было сделано очень хорошо и больших

трудностей не представляло для меня.

Подводя итог можно сказать, что занятие получилось интересным. Я делал вроде бы несколько совершенно обычных заданий, но получил не совсем обычный опыт. Как оказалось, смотреть на изображение можно совершенно по-другому и понимать смысловые оттенки текста тоже.

Опыт рефлексии визуально опосредованных занятий докторантами Института Педагогики Гданьского университета (Гданьск, Польская республика)

Paweł Seroka

Dwie opowieści o krytycznym nauczycielu w warunkach zwrotu wizualnego

Krytycznej ontologii nas samych nie należy z pewnością traktować jako teorii, doktryny, ani też jako stałego zbioru gromadzonej wiedzy; należy pojmować ją jako postawę, ethos, filozoficzne życie, gdzie krytyka tego, czym jesteśmy, jest zarazem historyczną analizą narzuconych nam granic i próbą ich przekroczenia.¹

Niech te słowa M. Foucault niech stanowią inspirację dla mojej refleksji na temat znaczenia jakie może mieć wizualny zwrot w edukacji dla krytycznie nastawionego nauczyciela. Czy nauczyciel może przekroczyć *narzucone* przez szkołę *granice*, poprzez *krytykę tego czym jest*? Co krytyczny nauczyciel miałby przekraczać, będąc częścią, lub wręcz wytworem urządzenia społecznego jakim jest szkoła? Jakie warunki, dla tej krytycznej postawy, tworzy zwrot wizualny? Zastanawiając się nad tym tematem dochodzę do dwóch opowieści: optymistycznej i pesymistycznej.

Optymistyczna - nauczyciel dzięki historycznej analizie narzuconych sobie granic, przekracza je i uwalnia się spod ideologii kultury pisma włączając w repertuar swojej roli zachowania i reakcje będące efektem kultury wizualnej. Można powiedzieć, że w pewnym sensie przestaje być nauczycielem, w klasycznym rozumieniu tego słowa i staje się kimś... No właśnie kim? Pesymistyczna - nauczyciel to część kultury słowa na tyle z nią zinternalizowany, że nawet jego krytyczna postawa zawsze będzie odnosić się do kultury pisma, która kulturę wizualną postrzega jako upadek i barbarzyństwo.

Pomimo wyraźnie zauważalnego we współczesnej kulturze zwrotu *wizualnego*, szkoła wciąż pozostaje strażnikiem *kultury pisma*. Szkoła jako wynalazek Oświecenia ufundowana została przez idee nowoczesności i racjonalizmu, które dzięki *kulturze pisma* mogły pogłębiać swój wpływ i moc kreowania społecznej rzeczywistości XIX i XX-wiecznego świata zachodu. Nauczyciel i uczeń to reprezentanci, aktorzy urządzenia jakim jest szkoła i w swą istotę wpisana mają kulturę pisma. Dlatego, przyjmując optymistyczną wersję opowieści, krytyczny nauczyciel, który chce wyjść poza oświeconą i wyższościową pozycję wobec kultury wizualnej, musi zrzucić „strój” nauczyciela i niejako się od-nauczycielić. Rezygnacja z przewagi w jaką wyposaża nauczyciela kultura pisma, powoduje, że jego dotychczasowe narzędzia pracy tracą rację bytu przez co staje się on w pewnym sensie

¹Foucault M. *Filozofia, historia, polityka*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 293.

bezbronny wobec uczniów i obrazu. Nasz (nie)nauczyciel wraz z (nie)uczniami patrzą, spostrzegają i wchodzi w relację ze znakiem(obrazem), innymi oraz z samymi sobą tworząc nowy rodzaj „obecności”, który na ten moment, ze względu na braki pojęciowe, nazwę (nie)edukacją. Jednym z wyraźniejszych narzędzi w repertuarze (nie)nauczyciela jest zatem prowokacja i wystawianie na doświadczenie spostrzegania. Może on na przykład gasząc i zapalając światło w sali, wybijając studentów – przyzwyczajonych do zwykłych wykładów – z ich studenckich *krzesel* i zachęcać ich tym samym do stania się (nie)studentami. Może zapytać o to „co widzisz?” i tym samym zapraszać do *patrzenia*, a nie rozumienia i interpretowania, które automatycznie wypływają jako twory kultury pisma.

Niestety wyżej opisana optymistyczna opowieść jest w mojej ocenie mniej realna od pesymistycznej. Przecież ostatecznie, gdy chcę podzielić się moją refleksją na temat zajęć dotyczących krytycznego nauczyciela, do zakomunikowania jej zawsze będę sięgał do narzędzi kultury pisma. Przechodząc przez cały system edukacji w Polsce jestem socjalizowany do kultury, w której *wiedza, rozumienie i interpretacja* to dominujące kompetencje w jakie wyposażać ma mnie szkoła. Stając się później nauczycielem mam przede wszystkim reprodukować kulturę pisma, w poczuciu wyższości nad kulturą wizualną, postrzeganą jako przejaw upadku, a często nawet głupoty. Od-nauczycielnienie samego siebie to pewnego rodzaju wewnętrzna rewolucja, która najprawdopodobniej mogłaby przynieść utratę motywacji do pracy w warunkach szkolnych, które dla (nie)nauczyciela stałyby się opresyjne i zbyt sztywne. Nawet sam krytycyzm (nie)nauczyciela jest podejrzany. *Krytyczne* zakłada bowiem refleksyjność, zaś ona odnosi się do rozumienia. Rozumiemy z kolei zawsze słowami, więc przejawem kultury pisma. Być zatem krytycznym nauczycielem w warunkach zwrotu wizualnego to trochę jak być antropologiem w *dzikim* dotąd nie odkrytym plemieniu. Antropolog badając takie plemię, swoją obecnością, naukowością i językiem kolonizuje je, podobnie krytyczny nauczyciel kolonizuje wizualną kulturę, nawet wtedy gdy nie ma takiej intencji.

Павел Серока

Две истории о критическом учителе в условиях визуального поворота

Критические онтологии нас самих, безусловно, нельзя трактовать как теорию, доктрину и тем более как константный набор накопленного знания; их следует понимать как отношения, этос, философскую жизнь, где критика того, чем мы являемся, есть одновременно исторический анализ границ, навязанных нам, и попытками их пересечения.¹

¹ Foucault M. *Filozofia, historia, polityka*, Warszawa-Wrocław 2000, s.293. (Фуко М. *Философия, история, политика*, 2000).

Пусть эти слова М. Фуко станут источником вдохновения для моего размышления на тему значения, которое может иметь визуальный поворот для критически настроенного учителя. Может ли учитель пересечь *навязанные* школой *границы* посредством *критики того, чем он является*? Что критический учитель мог бы пересечь, являясь частью или даже продуктом социального механизма, которым является школа? Какие условия для такого критического отношения создает визуальный поворот? Размышляя над этой темой, я пришел к двум историям: оптимистической и пессимистической.

Оптимистическая — учитель, благодаря историческому анализу навязанных ему границ, пересекает их и освобождается от идеологии культуры письма, включая в репертуар своей роли поведение и реакции, являющиеся эффектом визуальной культуры. Можно предположить, что в определенном смысле он перестает быть учителем, в классическом понимании этого слова, и становится кем-то... Но собственно кем? Пессимистическая — учитель это часть культуры слова, настолько интернализовавший ее, что даже его критическое отношение всегда будет относиться к культуре письма, которая видит визуальную культуру как упадок и варварство.

Несмотря на ярко выраженный в современной культуре визуальный поворот, школа все еще остается хранителем *культуры письма*. Школа как изобретение Просвещения укоренена в идее нововременья и рационализма, которая благодаря культуре письма могли углубить свое влияние и силу творения социальной реальности мира запада в XIX и XX веках. Учитель и ученик — это представители, акторы механизма, каким является школа, и по своей сути начертаны культурой письма. Поэтому, приняв оптимистичную версию истории, критический учитель, который хочет выйти за пределы положения просвещения и превосходства в направлении визуальной культуры, должен сбросить «наряд» учителя и как бы из-учительниться. Отречение от превосходства, которым наделяет учителя культура письма, означает, что используемые им до настоящего момента рабочие инструменты теряют смысл бытия, что делает его в некотором смысле уязвимым для студентов и образа. Наш (не)учитель вместе с (не)учениками смотрит, воспринимает и вступает в отношения со знаком (изображением), другими и с самими собой, создавая новый вид «присутствия», который в настоящий момент из-за понятийного дефицита, я называю (не)образование. Одним из наиболее отчетливых инструментов в репертуаре (не)учителя является, таким образом, провокация и подвержение восприятия экспериментированию. Например, он может погасить или зажечь свет в комнате, выколачивать студентов, привыкших к обычным лекциям, из их студенческих *кресел* и тем самым побуждать их стать (не)студентами. Может спросить о том, «что ты видишь?» и тем самым пригласить к *разглядыванию*, а не пониманию и интерпретации, которые автоматически всплывают

как творения культуры письма.

К сожалению, описанная выше оптимистичная история, на мой взгляд, менее реальна, нежели пессимистическая. В конце концов, когда я хочу поделиться своими размышлениями о занятиях, касающихся критического учителя, сообщить о них, я всегда буду пользоваться инструментами культуры письма. Пройдя через целостную систему обучения в Польше, я социализирован культурой, в которой *знание, понимание и интерпретация* выступают доминирующими компетенциями, которыми меня должна вооружить школа. Став учителем позже, я должен прежде всего воспроизвести культуру письма, с чувством превосходства над визуальной культурой, рассматриваемой как проявление упадка, а зачастую и глупости.

Из-учительство самого себя — это своего рода внутренняя революция, которая скорее всего, приведет к потере мотивации для работы в школьной среде, которая для (не)учителя станет репрессивной и слишком жесткой. Даже сам критицизм (не)учителя подозрителен. *Критичное* устанавливает больше рефлексивности, а она относится к пониманию. В свою очередь мы всегда понимаем словами, чем выражаем культуру письма. Таким образом быть критическим учителем в условиях визуального поворота это немного как быть антропологом в *диком* племени, который еще не было обнаружено. Антрополог, исследующий такое племя, своим присутствием, научностью и языком колонизирует его, подобно этому критический учитель колонизирует визуальную культуру, даже тогда, когда не имеет такой интенции.

(Перевод с польского Н. Д. Корчаловой)

Agnieszka Skotnicka

Krytyczne myślenie nauczyciela w warunkach „zwrotu wizualnego” w kulturze

Studia doktoranckie

Uniwersytet Gdański

III rok – pedagogika

Wyłonione problemy oraz cele w toku zajęć.

Problemowe sytuacje edukacyjne oraz wynikające z nich cele stały się niewątpliwie kanwą do tego by wzbudzić w uczestnikach zaproponowanej formuły zajęć- wielorakie refleksje nad złożonym współczesnym procesem edukacyjnym, który to wymaga nieustającej autorefleksji oraz weryfikacji. Powodów z których to wyłania się potrzeba bycia krytycznym, uważnym jest niewątpliwie doskonalenie własnego podejścia do własnej pracy jak i jak i nastawienia wobec własnych działań edukacyjno- dydaktycznych. Zarówno na poziomie projektowania pracy edukacyjnej jak i praktycznego wdrażania wypracowanych rozwiązań.

Wyłonione problemy oraz cele mają charakter krytycznego namysłu nad otaczającą nas rzeczywistością. Unaoczniają nam złożoność często powszechnych sytuacji – a ich niejednoznaczność w ogólnym (na poziomie grupy odbiorze, odczytaniu) ukazuje nam jednocześnie „wielość znaczeń tożsamego świata” oraz zwraca tym samym uwagę na potrzebę każdorazowego wniknięcia w głąb analizowanego problemu.

Prowokacja krytyczny namysł, wywołanie emocji, refleksji dyskusji nad tym co jest istotą problemu oraz co z niego wynika. Na poziomie w relacji (wobec: Znaku =obrazu – z innym – wobec siebie)

Granice potocznego myślenia...

To nie jest fajka

„Kradzież czekolady”

Problemy A. nie wyłonił się jednoznaczny sposób rozumienia przedstawianej sytuacji, w poszczególnych grupach, pojawiły się sugestie:

potrzeba zbadania sytuacji w celu wypracowania systemu naprawczego;

szkoła chce pozbyć się ucznia, który nie pasuje do dobrego wizerunku szkoły, a kluczowym powodem jest różnica klasowa natomiast kradzież czekolady miała być „dobrym” pretekstem do tego by usunąć ucznia ze szkoły;

to nie jest kradzież lecz jest to chęć zwrócenia uwagi nastolatka, który potrzebuje autorytetu. Jest to stanowisko mi najbliższe.

Mając na uwadze wiek nastoletni, doświadczenie biograficzne nastolatka – ojciec osadzony w więzieniu. Przedstawiona sytuacja wskazuje na to, że to nie kradzież lecz jest to swoista próba zaznaczenia swojej obecności, potrzeba identyfikacji.

Zarysowania sytuacja problemowa odnosi się do „kryzysu tożsamości” odnosi się do konieczności uporania się z przejściowym niepowodzeniem w kształtowaniu stabilnej tożsamości, czyli z pomieszaniem ról. W gruncie rzeczy każde kolejne stadium jest potencjonalnym kryzysem ze względu na radykalną zmianę perspektywy. Jednakże kryzys tożsamości może wydawać się szczególnie niebezpieczny, ponieważ cała przyszłość danej jednostki a także następnego pokolenia wydaje się od niego zależna (Hall, Lindzey, 1998, s.97). (Hall S., Lindzey, Teorie osobowości, PWN Warszawa 1998.)

Kryzys tożsamości, jaki w okresie dorastania osiąga człowieka jest, zdaniem Eriksona, normalnym wpisanym w naturalny bieg życia załamaniem, które burzy to wszystko, kim się dotychczas było i świat w którym się żyło. Kryzys ten jest jednocześnie czasem narodzin wielkiego pragnienia, aby być kimś, ale także czasem, w którym pomimo odkrycia wielkiego bogactwa perspektyw rysujących się przed sobą młody człowiek nie jest jeszcze gotowy do „wyboru siebie” (Opoczyńska, s. 64) (Opoczyńska M, Moratorium psychospołeczne. Szansa czy zagrożenie dla rozwoju)

Telefon komórkowy – złożone mechanizmy strategii władzy

Problemy pierwotnie wyodrębniły się dwa stanowiska w grupie

1. odwołanie się słuchaczy do własnych doświadczeń bycia rodzicem dziecka w wieku szkolnym i z tej perspektywy ocena stanowiska szkoły, zakaz noszenia telefonów komórkowych na przerwie w szkole;

2. dosłowne odczytanie zilustrowanego problemu – jakim była chęć kontroli szkoły podczas całego procesu edukacyjnego, dlatego też został wprowadzony całkowity zakaz używania telefonów komórkowych.

Zilustrowana treść w bardzo trafny sposób wskazuje nam na potrzebę odczytywania ukrytych znaczeń. Idąc tym tropem dalej możemy dokonać próby osadzenia „symbolicznego problemu” na przestrzeń rozważań teoretycznych.

„W rezultacie indywidualizm jest współcześnie raczej strategią władzy niż wolności, raczej sferą zarządzania niż emancypacji. Najsilniej ten jego aspekt uwidacznia się w logice wolnego rynku i w serii przekształceń, jakim w duchu tej logiki poddana została edukacja i cała sfera dziś tak zwanych „usług społecznych”. Upodmiotowienie jednostek jako klientów tego rodzaju usług (a nie petentów czy **podopiecznych**) niewątpliwie poszerza zakres poczucia sprawstwa” (Tomasz Szkudlarek Dyskursywna konstrukcja podmiotowości s.137 w: FORUM OŚWIATOWE, NUMER SPECJALNY, 2008 PL ISSN 0867–0323).

Wywołanie prowokacji – pokazanie złożonej problematyki niedookreślonej może sprowokować nas do tego aby szukać głębiej widzieć więcej aniżeli – tylko to co widzimy na „symbolicznym obrazie” czasem trzeba iść po śladzie czasem, interpretować, a czasem nadinterpretować, trzeba mieć jednocześnie świadomość, iż to co my widzimy nie koniecznie musi być widzialne dla innych, czasem to my możemy nie zauważyć tego co widzą inni.

Wiedza potoczna – wiedza pedagogiczna

Sytuacja w obozie – diabeł jest czy go nie ma?

Ten temat wywołał w grupie poruszenie.

Główne **problemy** jakie zostały wysunięte:

1. nie wzmacniać w dzieciach poczucia lęku z obawy na późniejsze konsekwencje życia w poczuciu nie przepracowanej traumy (uwzględniono rozbieżność wiekową dzieci od 8 do 14 lat)

2. zgoda na to by „przyznać, że diabeł istnieje” – przygotowując rytuał pożegnania diabła co należy podkreślić miała miejsce interakcja pomiędzy grupami. Zwolennicy stanowiska pierwszego kierowali się wiedzą psychologiczną z której to wynika, iż nie należy wzmacniać lęku, należy go oswajać jednak jest do tego konieczny czas. Drugą grupę stanowiły osoby posiadające dzieci, uważały one, że nie ma nic złego w tym, iż przyznamy że istnieje diabeł – lecz zrobimy wszystko aby on nam nie wyrządził krzywdy.. były to przykłady przytoczone z doświadczeń rodzicielskich.

Uważam, że bardzo dobrze ilustruje złożoność – problematyczność sytuacji fragment zawarty w *Kultura, tożsamość i edukacja* – migotanie znaczeń, który w bardzo czytelny sposób oddaje ładunek odpowiedzialności, który to ciąży na nauczycielu:

„Nauczyciel – szczególnie we wczesnej edukacji – jest Wszechmocnym Kreatorem Rzeczywistości, w której dzieci żyją. To on wyznacza granice tego, co jest a co nie jest dozwolone, on “ostatecznie” stwierdza, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem. Jego wiedza i przekonania na temat rzeczywistości, sensu życia, systemu wartości stają się dla uczniów Prawdziwe, choćby z racji formalnego autorytetu nauczyciela i jego prerogatyw w zakresie oceniania osiągnięć, a de facto – “stanu tożsamości” uczniów. Większość z nauczycieli z upodobaniem wchodzi w rolę “nosiciela” Prawdy i Wiedzy. Ich własna tożsamość (wraz z jej meandrami: wartościami, poczuciami, marzeniami) jest praktykowana i urzeczywistniana w codziennym życiu szkoły. Ich małe, najmniejsze, niekiedy nieuświadomione (często pełne kompleksów) teorie na temat rzeczywistości stają się dla uczniów obowiązujące.” (Zbyszek Melosik Tomasz Szkudlarek w: **Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń s.18**). O pracy ze strachem, praca na granicy ujęcia pedagogiki tu i teraz oraz pedagogiki przyszłości

Eksperci – obserwatorzy

Tubylcy (Uczniowie)

Antropolodzy (Nauczyciele)

Było to bardzo ciekawe doświadczenie edukacyjne, które pozwolę sobie opisać z perspektywy Obserwatora ponieważ byłam właśnie w grupie osób obserwujących. Dlaczego wspomniane doświadczenie było bardzo ciekawe, ponieważ ukazało – obnażyło ogromną trudność jaką mieli Antropolodzy z nawiązaniem dialogu z Tubylcam;

niedostosowanie kodu komunikacji do gotowości poznawczej odbiorcy,
obserwując zmagania dwóch grup było widać bardzo wyraźnie zderzenie wiedzy

potocznej z wiedzą pedagogiczną.

„Bernstein analizował relacje społeczne w odniesieniu przez pryzmat teorii Durkheima, tworząc w ten sposób teorię języka głęboko zakorzenionego w społecznych realiach i od nich uzależnionego. Podkreślał społeczne różnice odzwierciedlone w języku. Różnice, które były wynikiem splotu społecznego podziału pracy, podłożą rodzinnego, czyli pierwotnej socjalizacji oraz edukacji, a raczej wpływu nauczania w szkole (schooling). Badał w jaki sposób związki te miały wpływ na różnice w przyswajaniu wiedzy u uczniów pochodzących z różnych klas społecznych. Prace badawcze rozpoczął Bernstein od wprowadzenia dwóch nowych pojęć- kodów językowych.” (Elżbieta Jaszczurowska Wstęp do rozprawy doktorskiej „Kody edukacyjne a kody socjolingwistyczne w języku obcym – próba weryfikacji i krytycznej analizy teorii Basila Bernsteina”).

„Studenci, krytycy czy komentatorzy teorii Bernsteina, mieli niejaki trudności ze zdefiniowaniem kodów, ponieważ, sam Bernstein przestrzegał przed zbyt powierzchownym rozumieniem kodów jako werbalnych umiejętności, bowiem ludzie nie mówią kodami. To raczej sposób myślenia i tworzenia związków znaczeniowych. Tak właśnie kody rozumiał Basil Bernstein. Basil Bernstein, a także Pierre Bourdieu (Bourdieu P., *Les chances de suivre de la culture*, 1999), zwracają uwagę na zależność pomiędzy sukcesem szkolnym lub jego brakiem a pochodzeniem społecznym u dzieci z rodzin uprzywilejowanych i nieuprzywilejowanych społecznie.” (Bernstein, B. *Class, codes and Control*, volume 1, Routledge, London, 2003)

Po śladzie....

Obraz, a interakcja edukacyjna

Zapoznanie ze specyfiką - obrazu wobec interakcji pedagogicznej: Ukazanie wielorakiej możliwości interpretacji otaczającej nas rzeczywistości społecznej,

Opis z pozycji obserwatora

Odwoływanie się do doświadczeń

Ja w relacji z samym sobą

Co robimy z rozumieniem świata

Z jednej strony obraz możemy potraktować w sposób dosłowny poczynając wobec niego odwzorowanie z drugiej strony możemy potraktować obraz jako obserwatorzy zewnętrzni nie wykazując zaangażowania emocjonalnego. Obraz, a interakcja edukacyjna pozwala nam zrozumieć wielorakość rozumienia świata, nadawanych mu znaczeń poprzez poziom odwzorowania, interpretacji czy interakcji, która może stanowić przestrzeń doświadczeń edukacyjnych.

Zajęcia sprowokowały do krytycznego namysłu nad nieustającą refleksją w czymś, co Derrida – ze Heideggerem – określa mianem “podwójnego gestu” przekreślenia własnego

wyvodu: przekreślenia, nie wymazania. Chodzi o to, by i skreślenia, i to, co pod nimi zawarte były czytelnikowi dostępne. (Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek **Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń**, s. 27). By dać możliwość Uczniowi – uczestnikowi doświadczeń edukacyjnych przestrzeni do refleksji, tworząc tym samym- przestrzeń edukacyjną.

Bibliografia:

Hall S., Lindzey, Teorie osobowości, PWN Warszawa 1998.

Opoczyńska M, Moratorium psychospołeczne. Szansa czy zagrożenie dla rozwoju

Tomasz Szkudlarek Dyskursywna konstrukcja podmiotowości w: FORUM OŚWIATOWE, NUMER SPECJALNY, 2008 PL ISSN 0867-0323)

Zbyszko Melosik Tomasz Szkudlarek w: Kultura, tożsamość i edukacja - migotanie znaczeń

Elżbieta Jaszczurowska Wstęp do rozprawy doktorskiej „Kody edukacyjne a kody socjolingwistyczne w języku obcym – próba weryfikacji i krytycznej analizy teorii Basila Bernsteina

Bourdieu P., Les chances de suivre de la culture, 1999

Bernstein, B. Class, codes and Control, volume 1, Routledge, London, 2003

Агнешка Скотницкая

Критическое мышление учителя в условиях «визуального поворота» в культуре

Возникшие проблемы и цели в ходе занятий

Проблемные учебные ситуации и возникающие из них цели стали, несомненно, канвой для того, чтобы пробудить в учениках предложенной формулой занятий многообразную рефлексю над сложившимся современным образовательным процессом, который требует неутомимой саморефлексии и верификации. Причинами, по которым возникает необходимость быть критичным и внимательным, является, несомненно, усовершенствование собственного подхода к собственной работе, как и отношение к собственной образовательно-дидактической деятельности. Как на уровне проектирования учебной работы, так и в практической реализации разработанных решений.

Возникшие проблемы и цели имеют характер критического отражения окружающей нас реальности. Они раскрывают нам сложность часто возникающих ситуаций, а их неоднозначность в целом (на уровне группы – восприятии, чтении) указывает нам одновременно «множество значений одного мира» и тем самым обращает внимание на необходимость каждый раз глубоко проникать в анализируемую проблему.

Провокация критического отражения, вызывание эмоций, рефлексии дискуссии над

тем, что такое сущность проблемы и что из этого следует. На уровне взаимодействия (в отношении: Знака = образа – с другим – в отношении себя)

Границы потокового мышления...

Это не трубка

«Кража шоколада»

Проблемы А. не выработал однозначного способа понимания представленной ситуации, в отдельных группах появились предложения:

необходимость изучения ситуации с целью выработки корректирующей системы;

школа хочет избавиться от ученика, который не соответствует хорошему образу школы, и ключевой причиной является классовое различие и кража шоколада могла быть «хорошим» предлогом для исключения ученика из школы;

это не кража, но желание привлечь внимание подростка, у которого есть потребность авторитета. Это наиболее близкая мне позиция.

Принимая во внимание подростковый возраст, биографический опыт подростка – отец заключен в тюрьму. Представленная ситуация указывает на то, что это не кража, а конкретная попытка обозначить свое присутствие, потребность идентификации.

Обрисованная проблемная ситуация относится к «кризису идентичности», относится к необходимости совладания с преходящим провалом в формировании стабильной идентичности, или с неупорядоченностью роли. Фактически, каждый последующий этап является потенциальным кризисом из-за радикального изменения перспективы. Однако кризис идентичности может показаться особенно опасным, потому что от него зависит все будущее человека и следующего поколения (Hall, Lindzey, 1998, с.97). (Hall S., Lindzey, «Теории личности», PWN Warsaw 1998.) Кризис идентичности, который настигает человека в подростковом возрасте, по мнению Эриксона, — это нормальный, вписанный в естественный ход жизни разрыв, который разрушает все то, кем он был до сих пор, и мир, в котором он жил. Этот кризис также является временем рождения большого желания быть кем-то, но также и временем, в котором, несмотря на открытие большого количества перспектив перед собой, молодой человек еще не готов «выбрать себя» (Opoczyńska, s. 64) (Opoczyńska M., *Moratorium psychospołeczne. Szansa czy zagrożenie dla rozwoju*)

Мобильный телефон – сложные механизмы стратегии власти

Проблемы первоначально обособили две позиции в группе

1. обращение слушателей к собственному опыту бытия родителем ребенка школьного возраста и оценки с этой точки зрения положения школы, запрета на ношение мобильных телефонов на школьном перерыве;

2. буквальное чтение иллюстрированной проблемы – каково было желание контроля

школы течения всего учебного процесса, для чего был введен полный запрет на использование мобильных телефонов.

Иллюстрированное содержание в очень удобной форме указывает нам на необходимость прочтения скрытых значений. Следуя этому примеру, мы все же можем попытаться внедрить «символическую проблему» в пространство теоретических размышлений.

«В результате индивидуализм в настоящее время является стратегией власти, а не свободой, а скорее сферой управления, а не эмансипацией. Наиболее сильный его аспект отражен в логике свободного рынка и в серии преобразований, которые в духе этой логики обусловили сегодня образование и всю сферу так называемых “социальных услуг”. Расширение прав и возможностей личности как клиентов этого вида услуг (а не просителей или **подопечных**) несомненно, расширяет пределы чувства исполнительства» (Tomasz Szkudlarek Dyskursywna konstrukcja podmiotowości s.137 w: FORUM OŚWIATOWE, NUMER SPECJALNY, 2008 PL ISSN 0867–0323).

Вызов провокации — демонстрация сложной недоопределенной проблематики может спровоцировать нас на то, чтобы искать глубже, видеть больше, нежели только то, что мы видим на «символическом образе», иногда нужно идти проторенной дорогой, иногда интерпретировать, иногда чрезмерно интерпретировать, нужно иметь одновременно осознание, что то, что мы видим, не обязательно будет видимым другими, иногда мы можем не заметить того, что видят другие.

Разговорное знание — педагогическое знание

Ситуация в лагере — есть ли дьявол?

Эта тема вызвала волнение в группе.

Главные **проблемы**, которые были выдвинуты:

1. не усиливать в детях чувство страха за более поздние результаты, не усиливать жизнь в чувстве непроработанной травмы (с учетом разницы возраста детей от 8 до 14 лет);

2. согласие на то, чтобы «признать, что дьявол существует» — подготовив ритуал изгнания дьявола, что необходимо подчеркнуть — имело место взаимодействие между группами. Защитники первой позиции руководствовались психологическим знанием, из которого следовало то, что не нужно усиливать страхи, нужно их укрощать, однако для этого необходимо время. Вторую группу составляли люди с детьми, они отмечали, что нет ничего плохого в том, чтобы признать, что дьявол существует, но нужно сделать все возможное, чтобы он нам не причинил вреда. Это были примеры, приведенные из родительского опыта.

Заметим, что очень хорошо иллюстрирует сложность — проблемный характер ситуации — фрагмент, содержащийся в книге «Культура, идентичность, образование — мерцание значений», который очень точно передает груз

ответственности, который тяготеет над учителем:

«Учитель — особенно в дошкольном образовании — это Всемогущий Создатель Реальности, в которой живут дети. Это он определяет границы того, что дозволено, а что нет, он „окончательно” определяет, что есть хорошо, а что плохо, что есть правда, а что ложь. Его знание и убеждения о реальности, смысле жизни, системе ценности становится для учеников Правдивыми, хотя бы с точки зрения формального авторитета учителя и его приоритета в области оценки достижений, а де факто — „статуса идентичности” учеников. Большинство учителей с удовольствием принимают роль „носителя” Правды и Знания. Их собственная идентичность (наряду с своими меандрами: ценностями, чувствами, мечтами) практикуется и реализуется в повседневной жизни школы. Их маленькие, самые маленькие, иногда бессознательные (часто полные комплексов) теории о реальности становятся обязательными для учеников» (*Zbyszko Melosik Tomasz Szkudlarek w: Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń s.18*). О работе со страхом, работа на границе понятий педагогики здесь и сейчас и педагогика будущего

Эксперты - наблюдатели

Туземцы (студенты)

Антропологи (учителя)

Это был очень интересный образовательный опыт, который я позволю себе описать из перспективы Наблюдателя, потому что я была в группе людей, только наблюдающих. Упомянутый опыт был интересен тем, что он продемонстрировал — он выявил огромную сложность, с которой антропологи столкнулись при установлении диалога с Туземцем;

1. несоответствие кода коммуникации познавательной готовности получателя, в ходе наблюдения за борьбой двух групп было ясно видно столкновение разговорных знаний с педагогическими знаниями.

«Бернштейн проанализировал социальное взаимодействие в отношениях через призму теории Дюркгейма, создав таким образом теорию языка, глубоко укорененного в социальных взаимодействиях и от них зависящего. Он подчеркивал социальные различия, отраженные в языке. Различия, которые были результатом переплетения социального разделения труда, семейной основы, или первичной социализации и образования, а скорее влияния школьного образования (*schooling*). Таким образом он исследовал, как эти отношения влияли на различия в приобретении знаний у учеников из разных социальных классов. Бернштейн начал свою исследовательскую работу с введения двух новых понятий — языковых кодов» (*Elżbieta Jaszczurowska Wstęp do rozprawy doktorskiej „Kody edukacyjne a kody socjolingwistyczne w języku obcym – próba weryfikacji i krytycznej analizy teorii Basila Bernsteina”*).

«Студенты, критики или комментаторы теории Бернштейна, имели определенный

трудности в определении кодов, ведь и сам Бернштейн предостерегал от слишком поверхностного понимания кодов как вербальных навыков, потому что люди не говорят кодами. Это скорее способ мышления и создания связей значений. Именно так понимал коды Бэзил Бернштейн. Бэзил Бернштейн, а также Пьер Бурдьё (Bourdieu P., *Les chances de suivre de la culture*, 1999) обращают внимание на зависимость между школьным успехом или его недостатком и социальным происхождением детей из привилегированных и социально неблагополучных семей» (Bernstein, B. *Class, codes and Control*, volume 1, Routledge, London, 2003).

По следу...

Образ и образовательная интеракция

Ознакомление со спецификой — образ в отношении педагогической интеракции: Демонстрация многочисленных возможностей интерпретации окружающей нас социальной реальности,

- A. Описание с позиции наблюдателя
- B. Обращение к опыту
- C. Я в отношении к себе самому
- D. Что мы делаем с пониманием мира

С одной стороны, образ можно трактовать буквально, начиная с его отражения, с другой стороны можно трактовать образ как внешние наблюдатели, не проявляя эмоциональной увлеченности. Образ и образовательная интеракция позволяет нам понять множественность понимания мира, значений, приданных ему с помощью отображения, интерпретации или интеракции, которые могут стать пространством образовательного опыта.

Занятия спровоцировали критическое размышление над тем, что Деррида и Хайдеггер обозначили именем «двойного жеста» зачеркивания собственного умозаключения: зачеркивания, не стирания. Речь идет о том, чтобы и зачеркивание, и то, что под ним содержится, было доступно читателю (Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek **Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń**, s. 27). Чтобы тем самым предоставить учащемуся — участнику образовательного опыта пространство размышления, создав тем самым образовательное пространство.

(Перевод с польского Н. Д. Корчаловой)