

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

**ДИСКУРС
УНИВЕРСИТЕТА-2013**

Образовательные практики
и метафоры обновления

Материалы
Международной научно-практической конференции,
Минск, 2013 г.

Минск
Издательский центр БГУ
2013

УДК 378(06)
ББК 74.58я431
Д48

Редакционная коллегия:
А. А. Полонников (отв. ред.), Е. Ф. Карпиевич,
Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова

Дискурс университета-2013. Образовательные практики
Д48 и метафоры обновления : материалы Междунар. науч.-практ.
конф., Минск, 2013 г. / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем
развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова
(отв. ред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2013. — 147 с.
ISBN 978-985-553-167-9.

В сборник включены избранные статьи и комментарии участников Международной научно-практической конференции «Дискурс университета-2013» (2013 г.), которые рассматривают актуальные проблемы состояния и развития университетского образования с различных точек зрения и дисциплинарных подходов, объединенных пониманием университета как становящейся коммуникативной системы.

Сборник предназначен теоретикам и практикам системы высшего образования, ученым, аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации, методистам и специалистам аппарата управления сферы образования.

УДК 378(06)
ББК 74.58я431

ISBN 978-985-553-167-9

© БГУ, 2013

Содержание

Е. Ф. Карпиевич, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников.
«Дискурс университета 2013»: опыт открытой коммуникации..... 5

1. ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОЗИЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В СИТУАЦИИ «ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА» СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Полонников. Практики знания в современном университете..... 16

О. И. Шарко. Парадокс «гуманизма» в образовании. Комментарий к статье
Полонникова А.А. «Практики знания в современном университете»..... 41

Л. В. Нургалеева. Университетская корпорация в терминах
мультирационального дискурса 46

А. А. Полонников. Форма содержания и форма выражения. Комментарий
к статье Л. В. Нургалеевой «Университетская корпорация в терминах
мультикультурального дискурса»..... 60

И. С. Нечитайло. Несоответствие результатов первичного
(предшествующего) и вторичного (последующего) педагогического труда
как предпосылка закрепления и углубления социального неравенства..... 66

Н. Д. Корчалова. Фрагментированный опыт чтения статьи И.С. Нечитайло... 78

А. А. Полонников. Образовательная продуктивность социологического
исследования. Комментарий к статье И. С. Нечитайло «Несоответствие
результатов первичного (предшествующего) и вторичного (последующего)
педагогического труда как предпосылка закрепления и углубления
социального неравенства» 81

2. ДИСКУРС ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

К. В. Вербова. Стереотипные представления студентов
о межличностном взаимодействии с преподавателями 92

А.А. Полонников. Hidden curriculum психологического исследования.
Комментарий к статье К. В. Вербовой «Стереотипные представления
студентов о межличностном взаимодействии с преподавателями» 101

<i>А. М. Кольшко. Психологическая теория и практика в представлении современного студента-психолога</i>	106
<i>А. А. Полонников. «Теория» и «практика» «психологии» в образовании. Комментарий к статье А. М. Кольшко «Соотношение психологической теории и практики в представлении современного студента-психолога»</i> ...	114
<i>А. А. Полонников. Может ли университет готовить профессиональных психологов?</i>	120
<i>Н. Д. Корчалова. Экспертная поддержка образовательных изменений: управленческие дилеммы (на примере совместного проекта ГрГУ им. Янки Купалы и БГУ)</i>	140

SUMMARY

This volume is a selection of the presentations made at the third international Internet conference and forum "University Discourse – 2013", conducted from 20 October to 15 November 2013.

While the volume presents a variety of views, the contributions are united by a common meta-text supported by a shared concern about the state of today's education. These concerns reflect by the authors' acute sensitivity to change in the university context, the tendency to replace personal communication by the ever-proliferating use of electronic means of instruction, and the ever-strengthening role of the linear textbook text intervening in the educational communication process.

The university' entry in the electronic age is in many ways a natural process which sometimes happens independently of the desires of higher education's actors. The electronic message is penetrating the university's institutional boundaries, giving rise to new educational phenomena and events.

The interests shared by the contributors to this volume have range from the study of the circumstances affecting the educational semiosis dynamic to phenomenology of mediatory conflict (resulting from the collision of three types of intermediaries in university communication – oral presentation, the printed text, and audiovisual messages), to the study of new interactive situations where the meaning and relevance of the existing conventions in university education (including those regarding speech practices and effects) are challenged.

The volume will be of interest to students of education, university teachers, and postgraduates oriented towards careers in university teaching.

ПРАКТИКИ ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

А. А. Полонников

Белорусский государственный университет

В докладе анализируются стратегии организации и использования знания в университетском образовании. Выделены два конкурирующих подхода к трактовке знания: либеральный и постлиберальный, рассмотрены два типа реакции сторонников этих подходов на «иконический вызов» современной культуры.

Knowledge practices in the modern university

A. A. Polonnikov, Belarusian State University

Strategies for organizing and applying knowledge in the university setting are discussed. Two competing approaches to the interpretation of knowledge are identified – liberal and post-liberal. We then proceed to describe two types of reaction by the advocates of each of these two approaches to the iconic challenge of the modern culture.

Введение

Бытующий в отечественном университетском образовании подход к знаниям освещен рядом лозунгов: «знание принадлежит студенту», «студент пришел в учебное заведение получать современные (теоретические, практические) знания», «качество знания — личная заслуга учащегося», «за знания студент несет полную и последнюю ответственность». Даже если эти слова не произносятся, то сама практика «привлечения студента к ответственности» — зачеты и экзамены, накопительная и рейтинговая системы — свидетельствует о господстве в вузе некой формы методологического эпистемологического индивидуализма (центрация знания на индивиде), во многом определяющей внутренний уклад учебного заведения, способы содержательных ориентаций, характер формальных и межличностных отношений преподавателей и студентов.

Обсуждение проблематики образовательного знания не является нашей новацией. Первая фундаментальная попытка дефиниции знания в

этом статусе в отечественной гуманитарной традиции была предпринята белорусским философом М. А. Гусаковским в статье «К осмыслению образовательного знания», представляющей фрагмент коллективной монографии «Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе» [6]. В этой работе, выполненной в историко-философской традиции, образовательное знание, взятое в семиотической перспективе (выделены три типа знаков сообразно форме репрезентации: когнитивной, прагматической и коммуникативной), наделяется статусом базовой культурной инстанции (новый универсализм), обеспечивающей структурирование опыта индивида и его ответственное поведение [там же, с. 80–84]. Настоящее сообщение, используя потенциал данного исследования, касающийся различия двух режимов функционирования дискурса образовательного знания: а) легитимирующего присутствие субъекта в языке и б) делегитимирующего субъекта, делающего акцент на культурных, научных и образовательных контекстах [там же, с. 85], стремится развивать и уточнять намеченную в монографии философскую программу, переводя обсуждение на социально-психологический и микросоциологический уровень.

В данной статье мы попытаемся «подвесить» очевидность центрированного на индивиде подхода к образовательному знанию, указать на его психолого-педагогические ограничения, а также обозначить некоторые возможные перспективы внутренней эпистемологической политики образования в наступающую «иконическую эпоху». Подчеркнем еще раз: мы не будем касаться вопросов истории развития представлений о знании, равно как и его современных инновационных трактовок. В обсуждении знания мы будем исходить из того допущения, что все формы знания, бытующие в университете, имеют прежде всего особое предназначение, связанное с воспроизводством и развитием самих образовательных ситуаций. Вот почему контекст обучения станет выстраиваться и как формальная граница, обозначающая область интерпретации знания, и как гносеологическая установка, фиксирующая ту точку зрения, которая приписывает образовательным значениям абсолютное преимущество. Это как в детской игре, значение реквизитов которой определяются их игровым статусом. Знание, включенное в образовательную языковую игру, мы и будем называть «образовательным». То есть свою образовательную специфичность знание будет черпать не в неких особенностях имманентных ему свойств, а в условиях употребления, использования во внутренних целях образования, которые рассматриваются как самодостаточные. В этом случае культурогенеративный потенциал образовательного знания, выступающий энергетической базой эпистемологической концепции указанной выше коллективной монографии, будет проблематизироваться нами по линии связи образования и культуры, что сообразуется с уточнением места университета в современном социокультурном пространстве.

Наш интерес к образовательному знанию не случаен, а обусловлен его особым центральным положением в университетском дискурсе, которое

можно сравнить с диспозицией звезды, вокруг которой описывают свои орбиты включенные в звездную систему тела. При этом само знание в нашей трактовке будет присутствовать не как внелингвистический объект, по отношению к которому разворачиваются высказывания, а как дискурс¹ образовательного знания, в котором объект «образовательное знание» возникает и реализуется.

Образовательное знание, центрированное на субъекте

Дискурсы знания, центрированного на субъекте, с которыми мы обещали разобраться во вступлении, присутствуют в университете в нескольких обликах. Одно из них, назовем его «педагогической логистикой», оформляет университетское пространство как сеть «индивидуальных образовательных программ», полагая при этом, что студент, несомненно, знает (!) зачем он пришел в вуз и чего хочет от жизни. Задача же университета состоит в том, чтобы удовлетворить желание потребителя, помочь учащемуся составить наиболее рациональный и экономный маршрут движения в академическом пространстве, а также обеспечить ему максимально комфортное перемещение к установленному договором конечному пункту [4, с. 110; 11, с. 30]. Тьютор становится протагонистом концептуальных нарративов педагогической логистики, выступая в какой-то степени то адвокатом студента, то многоопытным советником, то личным психотерапевтом. Качество услуг здесь измеряется удовлетворенностью студента своим образованием, для чего разработана детальная система оценок студентами работы преподавателей², успех которых теперь во многом определяется удачным академическим маркетингом и рекламой.

Вторую ориентацию, центрированную на студенте, назовем «педагогической диетологией», презентующей себя посредством требования индивидуализации обучения. В ней необходимую для потребления студентом эпистемологическую дозу определяет педагогический эксперт (составитель учебных планов и программ), следящий за процессом усвоения и понимающий, что пищеварительный режим у каждого реципиента свой, а поэтому учебный процесс должен максимально с этим считаться, допуская гастроэпистемологические вариации в общем меню: специализации, спецкурсы, индивидуальные учебные задания и пр. Особую гордость у адептов диетологической

1. Дискурс понимается здесь нами в духе М. Фуко – как относительная связанность проблематизаций, концептуализаций, норм, правил и др. регулятивов, а также высказываний, способов их распределения (включения/исключения), связанных трансмиссией власти, словом, дискурсивных событий «как горизонта для установления единств, которые себя в нем формируют» [23, с. 28–29].

2. Сегодня практика участия студентов в оценивании работы преподавателей оправдывает себя ссылками на требования Болонского процесса в обеспечении качества образования [10, с. 147].

модели вызывает так называемая рейтинговая, или накопительная практика контроля знаний студентов, благодаря которой последние встраиваются в принудительную систему образовательного питания. Иерархическая структура диетологической педагогики возносит на вершину образовательной пирамиды разного рода циркуляры: стандарты, инструкции, нормативные требования, регулирующие знаниевую трансмиссию, и призванные выступать опорой в оценке качества педагогического труда состоящим при циркулярах чиновником.

При всей разности представленных выше дискурсов педагогической логики и педагогической диетологии, а также порой жестком противостоянии друг другу, они, как уже было сказано, сходны в разделяемой ими позиции методологического индивидуализма, состоящей (еще раз подчеркнем) в том, что знания являются (должны стать) *приватной собственностью индивида*. В обоих случаях ценностью считается то, что индивид не просто пользуется знанием, то есть находится в отношении к нему, а усваивает знание, придает ему личностную форму. Это обстоятельство позволяет нам, несколько забегаая вперед, предположить принадлежность этих педагогических организмованностей области одной дискурсивной формации (или практики) – антроцентрического типа.

Способ обоснования центрированной на индивиде позиции, как правило, использует в своем устройстве постулат очевидности. Любой, кого мы остановим в университетском коридоре и спросим о принадлежности знания, укажет на его индивидуальную атрибуцию. Однако в средние века любой прохожий, спрошенный на городской улице, свидетельствовал о существовании ведьм, а африканский поклонник Вуду и сегодня подтвердит эффективность прокалывания куклы своего врага булавкой. Можем ли мы на основании референдума университетской общественности или путем привлечения научных данных, например, психофизиологии о локализации тех или иных мыслительных процессов в нашем головном мозгу (вспомним недавнюю «сенсацию» о лево- правополушарной асимметрии), считать вопрос о центрированной на индивиде эпистемологии решенным? И не может ли вся эта аргументация, вся эта столь убедительная фактичность говорить нам не столько о наличии жесткой связи знания с индивидуальными характеристиками психики (мозга), сколько об устойчивой социальной конвенции – «считать знание индивидуальным атрибутом»?

В этом отношении достаточно интересной оказывается точка зрения американского социального психолога К. Джерджена (К. Гергена) – представителя радикального направления в современной педагогике, который, как нам кажется, одним из первых атаковал индивидуальную атрибуцию знания. Вот его доводы³:

3. Дано в нашем изложении (А. П.).

- центрированная на индивиде концепция знания с точки зрения современных научных данных недостаточно обоснована;
- центрированная на индивиде концепция знания поддерживает эгоцентрические практики, приписывая другим индивидам лишь утилитарную функцию, оставаясь в своих основных проявлениях связанной «с идеологией самодостаточного или стяжательного индивидуализма»;
- идеология индивидуализма в ситуации возрастающей зависимости людей друг от друга ставит под угрозу само человеческое существование.

К. Джерджен полагает, что анализ дискурса центрированной на индивиде практики знания позволит вскрыть связанный с ней механизм социального распределения (включения/исключения, доминирования/подчинения) тех или иных общественных групп [8, с. 120], что, на наш взгляд, является ответом ученого на вопрос об «истине» центрированного на индивиде знания. В редакции К. Джерджена истина является не репрезентативным, а коммуникативным феноменом. Если мы, вслед за американским ученым, соглашаемся рассматривать индивидуальную атрибуцию знания как дискурсивное образование, то вполне правомерна следующая его формулировка: к каким (прежде всего) образовательным, а также социокультурным следствиям ведет привлечение дискурса знания, центрированного на индивиде? Что оно позволяет, а что не позволяет делать?

В аргументации К. Джерджена есть, как нам представляется, два «темных» места, которые необходимо немного осветить. Одно из них связано с проблемой обоснования. Когда американский ученый говорит о несоответствии концепции центрированного на индивиде знания современным научным представлениям и приводит для подтверждения своей правоты мнения М. Фуко, Т. Куна и П. Фейерабенда, Б. Латура и К. Кнорр-Цетиной, Р. Барта и У. Эко [8, с. 119], то что он тем самым доказывает?

Во-первых, свидетельствует в пользу прогресса науки, понимаемого как восходящая динамика истины. Получается, что мнение данного круга ученых – не новая дискурсивная формация, знаменующая собой рождающуюся социокультурную практику, в том числе и посредством учреждения неиндивидуальной концепции знания, а независимая от дискурса новая истина, в которую должны, на основании авторитета перечисленных ученых, поверить рациональные субъекты. Между тем, можно зафиксировать n -мерное количество таких жизненных ситуаций, в которых следует абстрагироваться от «новой научной истины» и действовать согласно отрицаемым ею постулатам. Например, выслушивая показания свидетеля, реципиенты его сообщения (судебные заседатели, следователи) заинтересованы именно в центрированном на индивиде высказывании, а не на инстанции, от имени которой он говорит. Точно так же мы не принимаем в расчет шарообразность земли, когда размечаем дачный участок, и пренебрегаем своими астрономическими познаниями, говоря «солнце встает». Отсутствие ситуационной контекстуа-

лизации ведет к эффекту двойного кодирования читателя: с одной стороны, на уровне содержания сообщения нам вменяется идеология дискурсивного определения жизненных событий и многоголосья символических миров, в соответствии с которой все феномены имманентны производящему их дискурсу, с другой, – на уровне скрытой программы высказывания проводится введискурсивная эпистемологическая установка. Для образования двойной код означает эпистемологический парадокс, ведущий к своеобразному его разрешению, – установлению в образовательном сообществе реципиентов сообщения К. Джерджена денотативной конвенции значений, а также утверждению науки в качестве инстанции, способной определять дискурсивные предпочтения⁴. И эта установка реализуется имплицитно, а, как известно, наиболее эффективными бывают именно латентные (скрытые) программы обучения, паразитирующие на теневой стороне высказывания [18, с. 168].

Во-вторых, центрированная на индивиде концепция знания становится объектом дискриминации, вытеснения и исключения из легального культурного пространства (ей приписывается статус заблуждения). В результате важнейшая образовательная задача, связанная не с подавлением, а с локализацией центрированной на индивиде учебной практики, оказывается не только не решенной, но и даже не поставленной, поскольку сам предмет релокализации объявляется недоразумением, порожденным преодоленными в науке мифами.

Значит ли это, что дискурсивная концепция знания, манифестируемая К. Джердженем, должна быть презентована менее радикально и экспансивно?

С нашей точки зрения, сильная идея о дискурсивной природе знания, разделяемая К. Джердженем, должна быть сама включена в социокультурный и образовательный контекст, увидена не как частичная, что уравнивало бы радикальную позицию в правах с ее оппонентом, а как целостная мировоззренческая доктрина, упорядочивающая по своему канону поглощаемый ею предмет. Такое рассмотрение позволит понять, что выделенные К. Джердженем дефицитарные черты центрированной на субъекте концепции знания – не ее сущностные характеристики, а эффект отображения антропоцентристской практики на табло радикального конструкционизма. Их значение возникает как эффект специфической контекстуализации, помещенности в иноприродные условия. Ошибочность, или ложность индивидуальной атрибуции знания обусловлена не объективными, а интердискурсивными (интертекстуальными) отношениями символической борьбы практик за право преобладания в социокультурном поле. Речь здесь идет, разумеется, об образовательном использовании конфликта интерпретаций, поскольку в других сферах, например, в борьбе за политическую власть, аргументация от истины приобретает

4. Денотативное значение здесь трактуется как диктат означаемого над означающим (А.П.).

совершенно иной статус. Это значит, что тезис «образование вне политики» должен применяться весьма осторожно. По крайней мере, феномен политики знания подлежит образовательной экспликации.

Для современного образования такая презентативная стратегия означает методологическое требование специфической обратимости любого критического суждения, его своеобразной автореферентности, необходимости выявления условий, порождающих критическое высказывание. В этом случае, например, в центрированной на индивиде позиции следует обнаружить тот культурный и социальный потенциал, то внутреннее имманентное благо⁵, которое продолжает работать в современных условиях, вербуя в свой отряд все новых и новых последователей. Более того, студенты должны приобрести опыт ответной критики, например, описания радикально-конструкционистского измерения из антропоцентрической перспективы, что позволит им увидеть опыт символической атрибуции именно как опыт символической атрибуции, а не как объективное положение реалий окружающего мира.

Второе «темное» место в критике К. Джерджена принадлежит тому, что он умалчивает. Речь идет об образовании, которое выступает одним из основных провайдеров эпистемологических практик культуры. Проблема знания обсуждается американским ученым в философском контексте, апеллирующем к различению внешнего и внутреннего, в гипостазии которого К. Джерджен видит главную помеху на пути продвижения коммуникативной версии знания. Сама гносеологическая «внешне/внутренняя» ориентация не универсальна даже в научном смысле. Она производна от познавательной установки физикалистского типа, выраженной, прежде всего, в позитивизме. Феноменологическое познание, например, трактует такого рода разделение как дань естественно-объективной установке опыта⁶. Это значит, что когда Джерджен говорит о данном делении, он имеет в виду главным образом классическое научное мышление, которое в основу своего генеза кладет постулат априорной объективности. Процедура объективации, без которой невозможно данное исследовательское отношение, рождает и связанный с ней процесс позиционирования субъекта (объект – субъект). Следовательно, исчезновение объекта неминуемо ведет к дереализации субъекта и наоборот. В этой логике местом сборки импульсов, идущих от объекта, может быть только индивидуальное сознание ученого, поскольку их коллективное распределение способно породить диффузию знания, порождаемую конфликтом интерпретаций.

5. Термин А. Макинтайра (А. П.).

6. Мир, упорядоченный естественной установкой сознания – мир опытный, чувственный. Для его обобщенного определения Э. Гуссерль использует слово «наличный», отмечая при этом, что «наличность не связана с полем непосредственного восприятия, его ясностью или отчетливостью. Здесь важно другое: то, что сама «форма» мира, именно как «мира», тут предначертана» [7, с. 66].

В основе классической научной практики индивидуализации знания лежит принцип его оптимальной организации.

С этой точки зрения, обращение к парадигме классической науки в качестве содержания сообщения в университетском обучении будет неизменно воспроизводить дихотомию внешнего и внутреннего, с которой бескомпромиссно сражается К. Джерджен. И вопрос здесь не в философских, а практических предпосылках. Они же, в свою очередь, базируются на известном прагматическом принципе, согласно которому форма содержания (классическая наука) детерминирует форму выражения (объект-субъект).

Но это, как говорится, вопрос отношения образования и науки, или проблема межсистемных отношений. Однако у образования есть и свой «маленький» внутрисистемный интерес к «внешне-внутренней» диспозиции. Этот интерес связан с культивацией в образовании особой иллюзии индивидуализации, необходимой для воспроизводства самой образовательной системы. Мы ведем речь об образовательном мотиве, необходимом для удержания образовательных субъектов в силовом поле учебных отношений. Дискурс дисциплинарной власти, на который указывал М. Фуко как на общий принцип социального распределения, характерный для армии, медицины и педагогики, кроме внешнего принуждения должен опираться и на согласие принуждаемых субъектов к подчинению. В терминах Фуко это определяется как «политический захват тела и микрофизика власти» [24, с. 43]. В идеале принуждаемый субъект должен желать насилия над собой, а в случае его отсутствия генерировать его возникновение. Это значит, что образовательная идентичность – как форма существования – необходимо нуждается, с одной стороны, в дисциплинарном принуждении, а с другой, – в индивидуализации этого принуждения, поскольку в противном случае исчезает мотив личного участия, без которого образование как социальная система не воспроизводится. С этой точки зрения, образование должно постоянно воспроизводить иллюзию заботы о каждом отдельном индивиде в целях самосохранения себя как целого. Отсюда особое внимание образования к территориальному и паноптическому контролю, обеспечивающему присутствие студента в образовательном символическом поле, причем присутствию в определенной форме — форме субъекта учебной деятельности, параметры которого определяются конфигурацией учебной среды.

Решение внутренних задач образования с помощью центрации знания на полюсе индивида не исключает, а как раз предполагает его встроенность в процессы культурного воспроизводства и, в частности, в персоногенные практики культуры. На это отчасти указывает и сам К. Джерджен, анализируя историческую драму взлета и падения идеи личности [см. 8, с. 107–115]. В этой статье вопрос о ее генезе, содержании и перспективах мы обойдем, оставив его философам и культурологам, антропологам и семиологам. Наш вопрос – об участии образования в культурном строительстве, причем в той

части связи образования и культуры, которую можно обозначить как реци-прокную. В этом аспекте центрированная на индивиде концепция знания выглядит несколько иначе, чем в конструкционистской критике К. Джерджена. Отметим, что практика центрации знания на полюсе индивида позволяет образованию быть культурно адекватным, способным участвовать в процессе личностного воспроизводства, если под личностью понимать выделение из социального окружения, то есть автономию от этого окружения и позицию в отношении к нему. Участвуя в учебной коммуникации, индивид принужден аккумулировать знания, оформлять их в дескриптивной или прескриптивной форме, рационально взаимодействовать с окружением. Коммуникация автономных единиц, ориентированных на внеситуативную истину, дает возможность индивидам вступать в договорные отношения и координировать свои позиции как принадлежащие общему для них социальному и символическому пространству (перед истиной, как перед Богом, все равны). Центрированная на индивиде концепция знания программирует особый тип рефлексивности, нацеленной на поиск оснований в самом себе, анализ смыслов и ценностей, обуславливающих образовательные выборы и статусы. Собственно рефлексивность, как замечает Арон Гурвич, «позволят индивиду устанавливать связь между объектом восприятия и своим эго» [5, с. 122]. Саморефлексия в указанном смысле становится условием самодостаточного поведения индивида, ответственного за свои действия и бездействия.

Не надо далеко ходить, чтобы видеть в образовательной практике центрированного на индивиде знания опыт реализации либеральной социокультурной программы, выступающей одной из основных ценностей современного демократического общества европейского типа. Образование, солидаризуясь с указанной ценностью, обеспечивает не только ее воспроизводство, но и собственную культурную затребованность, гарантирующую ему само собой разумеющийся статус. Критика дискурса знания, центрированного на индивиде, должна идти параллельно с критикой либерального социокультурного проекта, ей должна сопутствовать реорганизация связей образования и культуры, а также образования и идентичности студента.

Образовательное знание во внеличностной ориентации

Образовательный проект, оппонирующий либеральной культурной программе образования, назовем ее «постлиберальной», выступает под целым рядом разнообразных имен: эмансипационная и радикальная педагогика, педагогика пограничья, критическая педагогика, конструкционистская гуманитарная программа, антипедагогика и т. п., которые далее мы будем в ряде случаев экспонировать с использованием самоименований. Основанием формирования подмножества данного множества будет служить критика его членами либерального проекта, центрирующего знание на субъекте, а также противостояние любому образовательному фундаментализму и консерватиз-

му⁷, будь то религиозный, научный или повседневный дискурс.

Представим более развернуто дискурс постлиберального проекта образования, взяв за основу его трактовки исследования американского философа Г. Жиру⁸. Понятно, что в этой экспозиции мы вынуждены будем прибегать к некоторой идеализации, схематизирующей и позицию самого Жиру, и позиции представителей постлиберальной педагогики, а также пренебрегать определенными (порой существенными) различиями в их подходах. Во многом эти различия обусловлены как состоянием становления постлиберальных процессов, так и спецификой решаемых учеными и практиками образовательных и политических задач. В нашем изложении будет преобладать тенденция «подведения к общему знаменателю» особенных отношений действительности, которую, как уже было сказано, мы оправдываем не исследовательской, а демонстрационной необходимостью.

Трактовка знания в постлиберальных сочинениях чаще всего осуществляется не эссенциалистски (родо-видово, сущностно), а функционалистски. Для Жиру, например, знание определяется как нечто опосредующее, открывающее индивиду доступ к любому типу дискурса [28, p. 122]. Не то, что является индивидуальным атрибутом, не дискурсом, с которым индивид вступает во взаимодействие, а тем, что размещено в интерактивном пространстве, тем, что находится между индивидом и дискурсом, что помогает индивиду сохранять дискурсивную дистанцию. В некотором отношении знание есть инструмент, но инструмент особый. Если в либеральном разумении инструмент является своеобразным продолжением и усилением «естественных» органов человека, инкорпорированным, например, в психические структуры индивида⁹, то в постлиберальной трактовке знание, размещенное, как мы уже сказали выше, в интердискурсивном промежутке, оказывается лишенным субъективных измерений, по крайней мере, в идеале. В этом случае отождествление индивида и знания – ценное, например, для либерального образовательного проекта Л. С. Выготского – сменяется противоположной постлиберальной ценностью – разотождествления пользователя и посредника.

Для представителей постлиберального дискурса принципиальным оказывается отношение власти и знания. В либеральном проекте знание – амплификатор индивидуальных возможностей, присвоение которого позволяет поступать «со знанием дела», вследствие чего принцип кумуляции знания (знания про запас) становится ключевым имплицитным регулятором учеб-

7. Польский социолог образования Т. Шкудлярек считает, что «ощущение утраченного рая является сильнейшим мотивом консервативного мышления» [40, s. 125].

8. Г. Жиру (Henry Giroux) для обозначения интересующего нас направления использует термин «педагогика пограничья» (Border Pedagogy) [28, p. 122].

9. Описывая инструментальную роль знаков, Л. С. Выготский подчеркивает, что психика включает знак в свою структуру как центральную и основную часть всего психического процесса в целом [3, с. 117].

ных отношений. Что бы ни говорили о знании либеральные педагоги, анализ реальной образовательной практики этого типа неумолимо свидетельствует в пользу стратегии накопления, а значит, эксплуатации памяти в качестве базового психического процесса. Наиболее распространенной формой легализации накопительной стратегии становится известный лозунг «пустая голова не мыслит»¹⁰. Следствием реализации либеральной установки становится культивирование энциклопедизма как цели и ценности обучения.

Постлиберальный образовательный дискурс, связывая власть и знание с практиками репрезентации и репрезентациями практики, видит в них политическое действие, обеспечивающее господство тех или иных форм авторитета (в том числе и институционального). Критическое отношение к знанию-посреднику становится альфой и омегой постлиберальной мысли. Ее исходная установка – *подозрительность* к любой знаниевой форме: будь то устное высказывание, научный или художественный текст, аудиовизуальное или просто визуальное сообщение, – все они подлежат критическому анализу на предмет явного или скрытого политического действия, предполагающего сомнение в устанавливаемых знанием-посредником границах, а также создании условий для экспериментирования с контекстами, кодами, опытами и языками [28, р. 123]. Это значит, что под подозрение попадает не только «внешнее» сообщение, осуществляющее экспансию на внутренний мир студента, но и «внутреннее», составляющее эпистемологический опыт индивида. Форма личной репрезентации, например, дискурс здравого смысла студента, с помощью которой он вступает во взаимодействие со знанием-посредником, может быть обнаружена как структура, внушенная предшествующей социализацией, которую надлежит эксплицировать в ее структурирующей действительности. Мы говорим о том, что как понимание сообщения, так и выражение этого понимания в образовательном контексте в большей степени говорят о понимающем, чем о понимании¹¹. Именно в этом контексте означющее (и означивание) становится важным педагогическим объектом и даже основной мишенью постлиберального образовательного проекта.

Процедура означивания в либеральной педагогической ориентации стремится, как мы уже писали выше, к интеграции идентичности и знаковых структур. В той мере, в какой либеральный проект оказывается успешным, перед постлиберальной практикой встает задача специфического остранения¹²

10. «Ведь давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен», — писал по близкому поводу Р. Барт [1, с. 486].

11. Термин В. Шкловского (А. П.).

12. И. Кант пишет в этой связи, что «лучше в нравственном суждении действовать всегда по строгому методу и полагать в основу всеобщую формулу категорического императива: поступай согласно такой максиме, которая в то же время сама может стать всеобщим законом» [9, с. 279].

указанного симбиоза, обнаружения диктата либерального дискурсивного опыта над формами индивидуальной и групповой самоорганизации, вскрытия социокультурного (и коммуникативного) механизма индоктринации, что постлиберальные педагоги связывают с освобождением индивида. Идентичность студента попадает в пространство эмансипирующей постлиберальной критики, которая «распространяется одновременно на субъектность действий и источники власти, а также на инвестиции в посредничество» [29, с. 235].

Здесь, как нам представляется, необходимо сделать одно уточнение. Оно касается практик идентичности и выражается в терминах «индивидуальной автономии» (либеральный проект) и «индивидуальной эмансипации» (постлиберальный проект). В первом случае целью (идеалом) педагогической практики выступает само-стоятельный индивид, находящий опору для своих действий в самом себе. Эта опора в психологическом языке принимает форму некоего квазибиологического субстрата (либидо, самость, ментальные предпосылки и т. п.) или интернализованных социальных структур («оличеные социальные отношения», «психические новообразования», «психосоциальные комплексы»), а в языке педагогики — евгенически утверждений (например, преформизм или противоположные ему допущения типа «*tabula rasa*»). Все эти и некоторые другие центрированные на индивиде формы не являются данными научных изысканий, а представляют собой основанные на вере постулаты, из которых вытекают научные обоснования и педагогические практики. В этих контекстах и следует понимать индивидуальную автономию, которая при правильном течении (в либеральном понимании) процесса развития ведет к нарастанию и усилению структур я. «Я» становится главным героем практически всех психолого-педагогических повествований либерального образовательного проекта.

В постлиберальном проекте, как уже было сказано, «я» индивида перестает быть не только сверхценностью, но и обнаруживает свою артефактическую природу, становясь своеобразной иллюзией, зависимой от той или иной культурной интерпретации. Психолог постлиберального толка В. А. Петровский замечает по этому поводу: «Абсурдны попытки гипостазировать существующее понимание Я как производящей основы восприятия, действия, переживания (в этом случае получаем три варианта дурной бесконечности). Иными словами, никакого гносеологического (познающего), волевого (действующего), экзистенциального (переживающего) субъекта как непосредственной основы активности индивида – нет. Все это – фикции, миражи, мнимости» [15, с. 214].

В связи с высказыванием В. А. Петровского мы бы хотели сделать несколько замечаний. Первое касается «абсурдности гипостази «Я»». Все сказанное нами выше относительно либерального проекта, локализирующего знание во внутреннем мире индивида, было направлено на то, чтобы показать, что именно гипостази «Я» дает жизнь либеральной практике обра-

зования и в рамках этого направления является «полезной иллюзией». То, что оценивается В. А. Петровским как «абсурд» или «фикция», приобретает иррациональный статус лишь в перспективе постлиберального мышления, которое в своем устройстве использует другие «иллюзии», «фикции» и допущения, последние, в свою очередь, с либеральной точки зрения выглядят маловразумительными и даже опасными. Второе замечание мы делаем относительно спектра властных притязаний высказывания российского ученого. Когда он говорит о том, что «никакого гносеологического (познающего), волевого (действующего), экзистенциального (переживающего) субъекта как непосредственной основы активности индивида – нет», то, не локализуя свое собственное высказывание, не оговаривая ту теоретическую (практическую, культурную) позицию, которая придает его суждению легитимность, он, подобно К. Джерджену, попадает в ловушку универсализма и научной абсолютизации, что в качестве имплицитной установки способно быть переданным его слушателям (читателям), и что в условиях современного университета (в рамках того же постлиберального проекта) оказывается губительным для самой постлиберальной практики. В результате В. А. Петровский оказывается промоутером «новой истины» – привлекательного товара, выброшенного на культурный и образовательный рынок, что, по сути, противоречит постлиберальной установке.

Постлиберальный проект, нацеленный на дискурсивную открытость, противостоит всем формам авторитета не в том смысле, что отвергает авторитет и власть в качестве конструктивного принципа социокультурного, образовательного строительства и самостроительства индивида, но в том, что стремится сделать эти принципы и создаваемые с их помощью феномены видимыми в своем артефактическом устройстве. «Эта педагогика озабочена тем, каким образом студенты совершают свои инвестиции в значения и аффекты, как они вписываются в триаду отношений между знанием, властью и удовольствием, как они могут стать независимыми от авторитета, знания и ценностей, которые мы производим и легитимируем в школах и университетах» [29, с. 239]. С постлиберальной точки зрения, поскольку невозможна аналитическая и критическая венаходимость, невозможно положение вне культуры, общества и социальной ситуации в целом, вопрос об автономии индивида переопределяется в терминах искусственного отношения, включающего и самого индивида, интерпретируемого теперь как культурный знак (код, текст и коммуникативная практика). То есть личность индивида превращается не в самоидентифицирующуюся сущность (либеральный проект), а становится дискурсом, предметом разотождествления, дистантного самоотношения, содержание которого теперь соотнобразывается с разнообразным опытом самоотстранения и самоограничения. «Само» здесь следует взять в кавычки.

Эта заковыченность указывает на принципиальное изменение практики другого, в рамках постлиберального дискурса правильнее будет написать

Другого. Другой в этом случае означает особый тип сопредельного дискурса, который не совпадает с дискурсом источника сообщения. Как уже отмечалось ранее, интердискурсивное отношение (коммуникация) либерального проекта подчиняется требованию **отождествления**, где каждый паритетен (сопоставим, сравним, соизмерим) каждому. На этом основании базируется либерально-демократический порядок принадлежащих дискурсу этого типа сообществ, и этот же порядок конструирует и воспроизводит либерально ориентированное образование. Его концептуальное кредо может быть выражено категорическим императивом И. Канта, фиксирующим однопространственность нравственно-этических координат для всех членов сообщества¹³. Другой отличается некоторым индивидуальным своеобразием, однако это не своеобразие хронологического свойства, предполагающее паралогическое отношение взаимодействующих порядков, а различие диспозиций, допускающее реципрокное декодирование и обоюдно контролируемую трансмиссию смыслов. В постлиберальном разумении Другой непрозрачен, его кодовая система не работает в режиме перевода с одного языка на другой. Другой, как пишет польский методолог науки Э. Доманьска, «это не только тот, кто отличается от нас – других людей – расой, полом, классом либо сексуальностью или религиозностью, но также и тот, кто прежде всего тот/та/это, кто отличается от нас видово и/также органически (в смысле неорганических форм жизни)... К разным конфигурациям субъектности в этом случае можно отнести: киборга, клона, вещь в своей имманентности, животное, монстра, мутанта (генномодифицированный человеческий или животный организм), террориста (например, мусульманского шахида), бомжа, представителя различных меньшинств (как правило, гея, транссексуала, а также людей иного этнического происхождения и недееспособных)» [30, с. 11–12].

Если в либеральном проекте Другой выступает как партнер по переговорам, в ходе которых реализуется взаимопонимание¹⁴, то в постлибераль-

13. Общаясь друг с другом в перформативной установке, говорящий и слушающий участвуют в то же время и в выполнении тех функций, благодаря которым «в ходе их коммуникативных действий воспроизводится и общий для них обоих жизненный мир» [25, с. 42].

14. Невозможность прямой корреспонденции придает постлиберальной коммуникации сложодинамический характер. С одной стороны, в ходе взаимодействия несоизмеримых порядков возникает «нечто», преодолевающее различие. Ю. М. Лотман в своих поздних работах называет это «нечто» «единой семиотической личностью», с другой – происходит дальнейшая автономизация и самоидентификация каждой из взаимодействующих инстанций. Образовавшись как новое единство, возникшая общность вступает в коммуникацию с другими единствами, воспроизводя с ними ту же последовательность активности, что и в первом цикле. «Тенденция к растущей автономии элементов, превращению их в самодовлеющие единицы и к столь же растущей их интеграции и превращению в части некоторого целого и взаимоисключают, и подразумевают друг друга, образуя структурный па-

ной интеракции встреча с Другим – основание для обнаружения качественных позиционных различий, установления режима взаимодействия несовпадающих смысловых порядков, а также ограничения каждым из партнеров экспансивности своих высказываний и действий, которые ходе парадоксальной коммуникации приобретают контекст одной из культурных возможностей. Общий мир с постлиберальной точки зрения проявляет себя как отношение власти, навязывающей единство значений и правил их использования. Установка на поиск различий, составляющая метаправило парадоксальной коммуникации, не означает разрушение взаимодействия, но особую лингвистическую и коммуникативную чувствительность, обеспечивающую говорящему некоторую дистанцию по отношению к своему и чужому высказыванию. Дистантность – неполная идентификация с условиями и содержанием речи (текста, образа) – составляет главную характеристику практики знания в постлиберальном эпистемологическом проекте. Значения не только возникают в коммуникации, но и перераспределяются в ней.

Коммуникативный генез знаний, их связанность с культурными, социальными и образовательными отношениями не позволяет локализовать знания внутри индивидуального сознания, а также господствовать над ними в актах рефлексии или понимания. Знание становится открытым многообразным отношением, зависимым от прагматики ситуаций и особенностей коммуникативного процесса. Специфика же современной образовательной ситуации заключена в стратегическом конфликте двух эпистемологических стратегий – либеральной и постлиберальной, от исхода которого зависит культурный статус университета.

«Иконический поворот» в культуре и эпистемологические стратегии образования

Предметом, по отношению к которому сегодня происходит поляризация университетских эпистемологических практик, выступает «иконический поворот» [36, р. 11]. Речь идет о трансформациях в культурном семиозисе, смещении образа с периферии культурного поля в его эпицентр, о том, что «отец» иконического поворота У. Митчелл обозначил как установление

радокс» [14, с. 607]. Такой тип коммуникации Ю. М. Лотман называет «парадоксальной». В парадоксальной коммуникации смыслогенез происходит параллельно – внутри взаимодействующих единиц и на уровне метаязыка. Взаимодействующие единицы теряют при этом свое центральное положение и локализуются в качестве частных реплик. Во многом эта локализация обеспечивается изменчивым коммуникативным контекстом, производимым усилиями взаимодействующих сторон. Интеграции (согласия и согласованности) всех уровней взаимодействия в парадоксальной коммуникации не происходит. Для учебных результатов это означает переоценку значения согласия и непонимания, усиленное внимание к контекстам и тактичному (неприсваиваемому) отношению к чужому высказыванию.

«диктатуры глаза» [35, р. 171]. Для Митчелла и его сторонников иконический поворот, акцентирующий резко возросшую значимость визуализации, означает радикальное культурное преобразование, ведущее к рекомпозиции практически всех культурных элементов [34, р. 5].

Образ (под влиянием психологизма) часто трактуется как активная структура сознания, придающая упорядоченность материалу восприятия. В определениях образа ученые-психологи обращают внимание на такие его характеристики как целостность и невербальность, включая образные процессы в структуру когнитивной активности индивида. В отечественной (советской) психологии трактовка образа, как правило, опирается на метафору «отражение», переработку индивидом поступающей из внешнего мира информации, в ходе которой возникает (как результат отображения) форма. На этом «отражательном» допущении и строятся далеко идущие выводы. Приняв «отражательные» предпосылки, индивид получает «надежный» критерий различения «реального» и «ирреального», «ложного» и «истинного», «действительного» и «иллюзорного». Возникнув, образ становится относительно автономным и сам способен влиять на когнитивное функционирование. Один из ведущих исследователей психических процессов Л. М. Веккер пишет: «Изображение формы хотя и получается в процессе взаимодействия объекта изображения с его носителем, но само представляет собой лишь результат этого взаимодействия, лишь его следствие, существующее затем отдельно от своей причины, независимо от состояния взаимодействия и после него» [2, с. 63]. В целом образ (изображение) трактуется как «след», хотя и относительно независимый от своего источника. «След» (психическое отображение) в момент непосредственного контакта объекта и носителя изображения объекта обычно носит имя «перцептивный образ», если же отображение использует для своего конституирования механизм памяти, то используют наименование «представление» или вторичный образ [13, с. 77]. В любом случае в этой логике образ имеет психическую природу.

Когда же мы имеем дело с образами (изображениями), являющимися продуктами человеческой деятельности, то есть артефактами, то природа образа оказывается семиотической. Говоря об иконическом повороте, мы имеем в виду именно эту семиотико-культурную природу изображения, которая, разумеется, обладает и своей специфической психологической продуктивностью. Имя культурного изображения часто выступает как «имидж». Белорусский семиотик А. Я. Сарна, отталкиваясь от понятия «публичного имиджа» Дж. Бергера, выделяет ряд основных характеристик образов, предлагаемых медиа для массовой аудитории. Это, прежде всего, такие качества, как *топальность* («вездесущность» имиджей, пронизывающих все публичное пространство по каналам коммуникации), *актуальность* (постоянная ориентация на данный конкретный момент времени, воплощение «здесь и сейчас»), *дискретность* (фрагментарность образа, позволяющая акцентировать

внимание аудитории на отдельных деталях и преподнести их как наиболее значимые), *пластичность* (способность имиджа претерпевать мгновенные изменения в информационном пространстве и нашем восприятии в зависимости от складывающейся ситуации), *цитатность* (взаимодействие с другими образами на основе интертекстуальности и постоянной отсылки к популярным и мгновенно узнаваемым «иконам»), *суггестивность* (способность внушать необходимые установки и побуждать к определенным действиям за счет сфокусированности имиджа на каком-то одном аспекте репрезентируемого объекта), а также *адресность* (направленное воздействие на некоторую часть аудитории (целевую группу), от которой ожидаются адекватные ответные действия: например, голосование за нужного кандидата или покупка рекламируемого товара) [20, с. 150].

Коммуникативной особенностью имиджа является его «навязчивость», связанная с невозможностью от него уклониться¹⁵. Появляясь в виде виртуальных репрезентаций Интернет-вещания и массмедиальных продуктов: баннеров, комиксов, фотографий, видеороликов, рекламы, SMS (MMS)-сообщений, чатов, Skype-связи и пр., имидж вторгается в пространство образования, производит эффект его деинституционализации, реконтекстуализирует режим привычной образовательной коммуникации, рождает новые феномены социальных и индивидуальных отношений, в том числе и бытийного свойства.

Рецепции иконического поворота университета мы посвятили одну из своих работ [см. 17]. В ней мы в обобщенной форме представили картину того, какие тренды в символическом пространстве университетского образования производятся дискурсом иконического поворота. Сегодня эта первичная аналитическая диспозиция может быть дополнена и конкретизирована на эпистемологическом материале, связанном с редакцией иконических отношений образования, продиктованных либеральной или радикальной дискурсивной позицией.

В перспективе либерального дискурса иконический поворот выглядит как чрезвычайное событие, способное привести в конечном итоге к «окончательной потере реальности самой по себе» [26, с. 6], «вытеснению человека» [21, с. 10], «угасанию интеллектуальных способностей индивида» [27, с. 42], изгнанию «письма и школы из культуры (как институтов эпохи типографии) техническими средствами» [там же, с. 38]. В целом, как замечает Т. Шкудлярек, критика электронных медиа является существенным элементом образовательной стратегии либерального дискурса [40, с. 126].

В контексте постлиберального мышления иконические обстоятельства воспринимаются не так драматически. Во-первых, объявляется смена

15. «Образ более “непосредственен”, чем письменное слово, при этом сама его конструкция более скрыта от глаз адресата, в отличие от литературного текста. Образ предстает “лишенным автора”, объективированным сообщением “самого мира” (пресловутой “фотографически точной” его репрезентацией)» [31, с. 32].

онтологии образования, иконизации (визуализации) всех учебных реалий, переход от слов и текстов к образам и электронным сообщениям. Смена базы языка влечет за собой трансформацию практик исследования развития и образования [12, с. 69; 39, с. 38], педагогических технологий¹⁶ и компетенций образовательных субъектов. В некоторых постлиберальных описаниях речь идет о дигитальной идентичности [32], рождении новой парадигмы мышления – Нет-мышления (фрагментарного и гипертекстуального), построенного на так называемых фракталах [19, с. 326]. Постлиберальные мыслители активно осваивают новые виртуальные территории и конструируют такие неизвестные ранее объекты образования, как киберсоциализация [32], педагогика Интернета [41], медиapedагогика и медиатекст [22, с. 50], иконология¹⁷ и пр.

Однако нас интересует здесь не столько рецепция либеральной и постлиберальной ориентацией иконического поворота, сколько те изменения в практике знания, которые в связи с ней возникают.

Либеральный педагогический дискурс, при всех отмеченных выше опасениях, пытается приспособить новые иконические отношения к сложившимся образовательным практикам. Эти отношения педагогические либералы рассматривают прежде всего как технические средства, применение которых позволит оптимизировать формы и методы преподавания университетских дисциплин, обеспечить бесперебойный контроль состояния учебного процесса, а также кардинально улучшить контрольно-оценочные процедуры. В явлении компьютера и Internet они видят фактор интенсификации и модернизации образования, наращивания потенциала «естественных» органов студента, а в иконе – неограниченные мнемотехнические возможности. Романтизация компьютерной техники достигает в их описаниях поистине поэтико-мифологической глубины. Иконический ресурс, например, как живописуют они, делает обучение более ярким и мотивированным, субъектным и интерактивным, открывает возможности его индивидуализации и профилирования [37, s. 97].

Постлиберальное мышление рассматривает иконический поворот как событие образования в том смысле, что в связи с ним образование не может уже оставаться прежним. Образная интервенция меняет его ландшафт и порядок, реорганизует конвенцию знания, трансформирует критерии и показатели учебной эффективности. С этой точки зрения, образ (имидж) – не

16. Обсуждается даже такая качественно специфичная образовательная форма как цифровой университет [38, p. 6].

17. Возникновение новых областей знания, считает У. Митчелл, всегда имело и имеет отношение не только к образованию, но и к более широкому социокультурному контексту. В этой связи «различие между духовным и материальным, внутренним образом и внешним, никогда не было просто вопросом теологической доктрины, но всегда вопросом политики и власти, областью борьбы консервативных и реформаторских движений» [33, p. 36].

просто усиление (протез) индивида, а новая среда обитания, которая требует от индивида и нового самосознания, и нового поведения. Как замечает польский социолог образования Т. Шкудлярек, «вместе с определенной формой культурной коммуникации возникает своеобразный аппарат знания, охватывающий и специфичный статус его субъекта < > субъект “визуального знания” имеет больше общего с субъектом дописменных оральных культур, чем с субъектом культуры письма... Без включения новых технологий в образовательную практику мы остаемся беспомощными перед привносимыми медиа значениями, неспособными к сохранению контроля над создаваемым ими миром, несамостоятельными в мышлении. Парадоксальным оказывается стремление к сохранению критических компетенций, выработанных в культуре письма, и использованию их в понимании культуры, опирающейся на визуальные медиа» [40, s. 134–135].

Особенность современной образовательной ситуации, по мнению Шкудлярка, состоит в конфликтном взаимодействии эпистемологических стратегий, основанных на культуре письменного текста и визуально ориентированных образовательных практик. Сложность разрешения этого конфликта заключается в имплицитности визуальных кодов, в их защищенности от критической рефлексии, обусловленности «самой природой данного медиума, поставившего очевидность и физическую конкретность образа на место представлений, сформированных письменными текстами» [там же, s. 131]. Конкретность образа (имиджа) – лишь одна сторона его природы. Вторая, по нашему мнению, заключается в том, что он всегда выступает как уже категоризованная в культуре структура. Речь идет о социальной категоризации жизненных феноменов, которые так или иначе вписаны в индивидуальный и групповой габитус¹⁸, опыт первичной и вторичной социализации, подтверждаемый повседневными практиками и образовательным взаимодействием. Эти обстоятельства делают весьма значимой способность критического дистанцирования от имплицитованных посредников, в том числе и тех приемов опытной организации, которые сформированы устно-речевым и текстуально-письменным дискурсом. Здесь возникает важная для понимания последующего изложения тема отношения слова и образа, несводимая только «к активному и взаимному переводу образа на вербальные и письменные коды» [40, s. 132], поскольку не менее важной оказывается проблема экспансивности речевых структур, не столько отражающих образные формы, сколько определяющие их статус. Речь порой опережает зрение, а порой и организует его. Торможение и остановка речи, экспериментирование с речевыми и текстуальными практиками, контактирующими с образом, использование группового интерактивного потенциала не в целях достижения согласия, а для создания условий актуализации различий, – все это и многое другое начинает определять новый круг задач постлиберального образования.

18. Термин П. Бурдьё (А.П.).

В целом можно говорить о сопротивлении индивида не только исторически сложившимся и постоянно воспроизводящимся практикам образования, но и медиальному образованию, происходящему как за стенами образовательного института, так и в его пределах. Т. Шкудлярек пишет: «Деконструкция как стратегия имманентной критики, встроенной в данный культурный код стратегии дистанцирования, могла бы способствовать дистанцированию **«изнутри»** анализируемого текста. Будем помнить, однако, что деконструктивная игра с этими стратегиями – то же, что и игра с социальным **сопротивлением образованию**. Политика удовольствия, встроенная в культуру современных медиа, указывает одновременно и направление ее реализации, связывая эмансипацию с радостью игрока, которому удалось выманить своих противников в поле» [40, s. 132].

Экспансивность образов (имиджей), их способность выступать в качестве личных репрезентаций индивида делают стратегию знания, центрированной на индивиде, весьма уязвимой для критических замечаний постлиберальной рефлексии. В ее перспективе индивид, включенный в информационно-коммуникативные стратегии культуры и образования, трансформируется (незаметно для себя) в коллективного субъекта¹⁹, а производство знания – в коллективное производство²⁰. Основной задачей образования становится трансформация практик знания, центрированных на индивиде, в коммуникативно- и культурно-центрированные эпистемологические формы. «Кодом доступа» к последним становится образ (имидж), который в концентрированной форме заключает в себе все богатство информационных, педагогических и социокультурных отношений. Учебная активность в этой связи начинает сообразовываться с коммуникативными практиками, организованными вокруг идеи образного экспериментирования.

Примерами такого рода экспериментирования в обстоятельствах современного университета могут служить учебные задания, разработанные ранее цитированным в данном тексте У. Митчеллом. Сам Митчелл именуется серию таких опытов как «Показывание-рассматривание (Showing seeing)», в

19. «В конечном итоге современная культура в значительно большей степени опирается на визуальные средства коммуникации: становится культурой, образованной симультанной, а не линейной формой нарратива, а также культурой «коллективистской». Отбор определенных содержаний массовой культуры (связанных с рок- или диско-музыкой или сериалами ТВ) имеет чаще групповой, чем индивидуальный характер. С одной стороны, программы просматриваются обычно в группе (в частности, семейной), а с другой, их содержание становится основанием широких устных социальных взаимодействий» [31, s. 32].

20. Кеннет Джерджен пишет в этой связи: «Большая часть постфундаментальной критики центрировалась на возврате в культуру того, что было объявлено природным, то есть на замещение предположения о том, что истина удостоверяется природой, представлением о том, что истина создается в сообществе. В рамках указанных выше аргументов это означает рассмотрение знания как продукта не индивидуальных сознаний, а коммунальных отношений» [8, с. 121].

которых «предметом показа и рассказывания является *сам процесс рассматривания*²¹» [35, р. 176].

Студентам, которые на занятиях вступают в отношение с образом, задается позиция, близкая по своей конституции к этнографической перспективе. Из этого отношения исключается применение средств, наработанных в эстетике, философии культуры и др. искусствоведческих дисциплинах. В интерпретациях артефактов студенты должны выражать «свои представления в словах, как будто они этнографы, и делают доклад для некоторого сообщества, которое не имеет понятия о том, что такое визуальная культура. Они не могут сослаться на то, что их слушатели хорошо осведомлены о таких повседневных понятиях как цвет, линия, визуальный контакт, косметика, одежда, выражение лица, зеркало, стекло, вуайеризм, не говоря уже о фотографии, живописи, скульптуре и других так называемых “визуальных средствах”. Визуальная культура, таким образом, представляется как нечто неизвестное, экзотическое и нуждается в пояснении» [35, р. 176].

В плане интерпретации визуального предмета, считает Митчелл, реализуются две стратегии. Первая связана с эксплуатацией воображения, которое, блокируя (подавляя) действие представлений памяти, должно речедействовать в условной ситуации, где все очевидное нуждается в описании и разъяснении. Вторая стратегия состоит в том, чтобы вообразить, будто бы студенты «снабжены протезными (искусственными) визуальными органами, но еще не умеют ими пользоваться» [там же, р. 177]. И в первом, и во втором случае моделируется ситуация культурного затруднения, призванная обратить внимание на культурные импликации.

Особенность конструирования учебных занятий данного типа состоит в их интерактивном устройстве, максимальном привлечении студенческого творчества для организации содержания дискуссий и способов их реализации. (Здесь мы делаем акцент, прежде всего, на интерактивном конструировании знания). Митчелл приводит примеры образовательного использования заданий, придуманных студентами: «игра в гляделки» (немигающий взгляд в глаза друг другу), демонстрация девятимесячного младенца как визуального объекта, работа с рефлексом боязни кинокамеры и пр. Все эти аудиторные эксперименты с опытом собственного восприятия, как считает Митчелл, помогают образовательному сообществу «разорвать пелену привычности, близости и вызвать чувство удивления», а также сделать так, что «многое из того, что считается само собой разумеющимся с точки зрения изобразительных искусств и средств массовой информации (в том числе, возможно, вербальные клише), ставилось бы под сомнение» [там же, р. 179].

21. Курсив наш (А. П.).

Заключение

Попробуем сформулировать тезисы нашего заключения не как обобщения сказанного ранее, а как некоторые переформулировки собственного сообщения, которые самому автору кажутся подозрительными. Представим их в виде трех взаимодополнительных замечаний.

Первое замечание касается ассоциирования централизованных на знании образовательных практик и либерального социокультурного проекта. Насколько оправдан этот синтез и каковы его педагогические следствия?

Второе замечание связано с определением перспектив эпистемологических практик университета. Можно ли однозначно определить направление их развития или они являются предметом выбора и самоопределения образовательных субъектов? Если последнее верно, то как образовательные субъекты, сформированные практиками либерально ориентированного образования, могут от него отказаться?

Третье замечание направлено на проблематизацию статуса иконического поворота в образовании. Не означает ли господство либеральной трактовки иконического поворота в университете то, что в нем доминируют сегодня ассимилирующие (по законам, открытым Ж. Пиаже) культурную инновацию механизмы, и что постлиберальный дискурс не только не имеет серьезных практических перспектив в образовании, но и даже надежды на его формальное признание?

Что, в этом случае, означает призыв к университету «быть современным»?

Литература

1. Барт, Р. Удовольствие от текста / Р. Барт // Избранные работы. Семиотика. Поэтика ; пер. с фр., сост. и общ. ред. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс, 1989. – С. 462–519.
2. Веккер, Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 343 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Глубокова, Е. Н. Управление знаниями в современном университете: проектирование индивидуального образовательного маршрута студента / Е. Н. Глубокова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 106–116.
5. Гурвич, А. Неэгологическая концепция сознания / А. Гурвич // Логос. – 2003. – № 2. – С. 122–134.
6. Гусаковский, М. А. К осмыслению образовательного знания / М. А. Гусаковский // Университет как центр культуропорождающего образо-

- вания. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский [и др.] ; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – С.63–84.
7. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – Т. 1. – М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. – 336 с.
 8. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2003. – 232 с.
 9. Кант, И. Основы метафизики нравственности (с рецензией на книгу И. Шульца. 1783) / И. Кант // Сочинения в шести томах. Т. 4. Ч. I. – М. : Мысль, 1965. – С. 211–310.
 10. Кирилюк, Л. Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Л. Г. Кирилюк, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич ; под ред. Л. Г. Кирилюк. – Минск : БГУ, 2008. – 211 с.
 11. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. – М.-Тверь : СФК-офис, 2012. – 246 с.
 12. Коул, М. Теории социокультурно-исторического деятельностного развития в эпоху гиперглобализации / М. Коул // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 66–73.
 13. Кучинский, Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск : БГУ, 1988. – 199 с.
 14. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство–СПБ, 2000. – 704 с.
 15. Петровский, В. А. Начала персонологии Я: существует ли её предмет? В. А. Петровский // Стиль мышления: проблемы исторического единства научного знания. К 80-летию В. П. Зинченко. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2011. – С. 200–215.
 16. Плешаков, В. А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен / В. А. Плешаков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.sirdionis.ucoz.ru/load/prezentacija_po teme_kibersocializacija. – Дата доступа : 11.03.2012.
 17. Полонников, А. А. «Иконический поворот»: образовательные стратегии и альтернативы / А. А. Полонников // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 129–137.
 18. Полонников, А. А. «Hidden curriculum» и продуктивность образования / А. А. Полонников // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 6. – С. 165–169.
 19. Проница, Е. Е. Психология журналистского творчества : учеб. пособие Е. Е. Проница. – М. : МГУ, 2006. – 160 с.
 20. Сарна, А. Я. Образ и медиум: визуальный текст в массовой коммуникации : сб. ст. / А. Я. Сарна. – Минск : Четыре четверти, 2012. – 208 с.

21. Сивков, Д. Ю. Необратимость медиа? Нет, спасибо! Потребление как сопротивление на eBaу / Д. Ю. Сивков // Медиафилософия VI. Необратимость трансформации ; под ред. В. В. Савчука, А. И. Иваненко. – СПб. : Санкт-Петербургское Философское общество, 2010. – С. 8–12.
22. Федоров, А. В. «Маленький школьный оркестр»: опыт герменевтического анализа медиатекста на занятиях в студенческой аудитории / А. В. Федоров // Медиаобразование. – 2013. – № 3. – С. 48–58.
23. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко ; пер. с фр. ; общ. ред. Бр. Левченко. – Киев : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
24. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко ; пер. с фр. В. Наумова ; под ред. И. Борисовой. – М. : Ad Marginem, 1999. – 479 с.
25. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; пер. с нем. – СПб. : Наука, 2000. – 379 с.
26. Чельшева, И. В. Медиареальность: среда обитания или протез сознания / И. В. Чельшева // Медиафилософия VI. Необратимость трансформации ; под ред. В. В. Савчука, А. И. Иваненко. – СПб. : Санкт-Петербургское Философское общество, 2010. – С. 3–6.
27. Drabek, M. Dominacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym / M. Drabek // Kultura — Historia — Globalizacja. – 2010. – № 8. – S. 37–46.
28. Giroux, H. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism / H. Giroux // Social Text. – 1991. – № 28. – P. 51–67.
29. Giroux, H. Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu / H. Giroux, L. Witkowski. – Kraków : Impuls, 2010. – S. 221–242.
30. Domańska, E. Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami / E. Domańska // Kultura Współczesna. – 2008. – № 3. – S. 9–21.
31. Melosik, Z. T. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 111 s.
32. Clarke, R. The digital persona and its application to data surveillance / – [Electronic resource]. – 2008. – Mode of access : www.anu.edu.au/people/Roger.Clarke/DV/DigPersona.html. – Date of access : 19.09.2012.
33. Mitchell, W. J. T. Iconology: image, text, ideology / W. J. T. Mitchell. – London : The University of Chicago Press, 1986. – 226 p.
34. Mitchell, W. J. T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images / W. J. T. Mitchell. – Chicago, IL : U of Chicago P, 2005. – 380 p.
35. Mitchell, W. J. T. Showing seeing: a critique of visual culture / W. J. T. Mitchell // Journal of Visual Culture. – 2002. – Vol 1(2). – P. 165–181.
36. Mitchell, W. J. T. Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation / W. J. T. Mitchell. – Chicago, 1994. – 445 p.
37. Kozielska, M. Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym / M. Kozielska // Edukacja Jutra. Tatrzańskie seminarium naukowe. – Wrocław, 2004. – S. 95–100.

38. Guide méthodologique de l'université numérique. Travaux conduits par la Caisse des Dépôts en partenariat avec la Conférence des présidents d'université. – Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. – 2009. – 161 p.
39. Ruckriem, G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory / G. Ruckriem // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 30–38.
40. Szkudliarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szkudliarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.
41. Wenta, K. Internet – kognitywna proteza w edukacji / K. Wenta [Electronic resource]. – 2010. – Mode of access : <http://www.up.krakow.pl/kttime/ref2010/wenta.pdf>. – Date of access : 12.12.2010.