

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования ГУУиНМР

НАПРАВЛЕНИЯ И МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Материалы
Международной научно-практической интернет-конференции,
Минск (2014 г.)

Минск 2014

УДК 378
ББК 74.58
У 90

Редакционная коллегия:
Е.Ф. Карпиевич (отв. ред.), В.В. Самохвал, А.А. Полонников
Д.И. Губаревич, И.Е. Осипчик

Рецензенты:
Доктор педагогических наук, профессор В.И. Казаренков,
Кандидат психологических наук, доцент Е.Л. Касьяник

У 90 Направления и механизмы совершенствования преподавания в высшей школе: материалы Международной науч.-практ. конф., Минск, 22-23 октября 2014 г. / Белорусский государственный ун-т. Центр проблем развития образования ГУУиНМР; под ред. Е.Ф. Карпиевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2014. – 108 с.

В материалах Международной научно-практической интернет-конференции «Направления и механизмы совершенствования преподавания в высшей школе» обсуждаются механизмы трансформации деятельности преподавателя учреждений высшего образования, опыт использования современных информационных технологий, способы развития медийной культуры участников образовательного процесса, проблемы развития творческого потенциала педагога.

Содержание материалов предназначено для использования преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами вузов.

Содержание

<i>Е.Ф. Карпиевич. Предисловие</i>	<i>5</i>
--	----------

1. АКТУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ И МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

<i>Ж.В. Волкова. Подходы к управлению разработкой и реализацией образовательных программ.....</i>	<i>10</i>
<i>Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич. Совершенствование профессионализма преподавателя: анализ конкретных случаев</i>	<i>15</i>
<i>Т.И. Краснова. Виртуальная консалтинговая служба как форма поддержки профессионального развития преподавателей высшей школы</i>	<i>22</i>
<i>М.В. Кудейко. Переосмысление роли системы образования в современном информационном пространстве</i>	<i>29</i>
<i>О.П. Меркулова. Обратная связь от студентов как ресурс совершенствования профессиональной деятельности преподавателя вуза</i>	<i>33</i>
<i>А.В. Жук, В.М. Молофеев, Л.М. Хухлындина. Проблема нормативного регулирования экспорта образовательных услуг</i>	<i>38</i>
<i>В.В. Самохвал, Л.М. Хухлындина, В.М. Молофеев, А.С. Шибут. О связи успеваемости студентов, получающих высшее образование первой ступени, с результатами централизованного тестирования. (На примере химического факультета Белорусского государственного университета) ..</i>	<i>42</i>

2. ТРАНСФОРМАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЫЗОВА

<i>С.В. Венідзіктаў. Фарміраванне медыякультурнай кампетэнтнасці ў праваахоўнай сістэме</i>	<i>54</i>
<i>В.М. Галынскі, П.Л. Соловьев. Online-педагогика.....</i>	<i>59</i>

<i>Н.Д. Корчалова. Образование как экспериментирование в контексте визуальной культуры</i>	<i>64</i>
<i>О.Ф. Малашенкова. Подготовка электронных учебно-методических комплексов: новые вызовы для саморазвития преподавателя</i>	<i>70</i>
<i>А. А. Полонников. Визуальное событие и визуальное отношение</i>	<i>73</i>
<i>М.Ю. Чепиков. Методы и возможности мобильного обучения в гибридном преподавании</i>	<i>95</i>
<i>С.В. Яскевич, Е.В. Маковская. Повышение квалификации преподавателей по вопросам использования электронных технологий: опыт ИБМТ БГУ</i>	<i>100</i>

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Н.Д. Корчалова

*Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь*

Новые культурные обстоятельства, связанные со сменой приоритетного культурного посредника с печатного слова на образ (или аудиовизуальный образ), требуют пересмотра многих устоявшихся практик. В тексте формулируются вопросы, касающиеся изменения образовательных и исследовательских практик, принятое положение дел в которых может быть понято как подчиненное конституции печатной (текстовой) культуры. Выдвигается гипотеза, что сохранение конкурентности институционального образования в борьбе за исполнение социализирующих функций может быть достигнуто посредством смены его обустройства в согласии с визуальной культурой, в то время как основным способом действия субъектов образования является образовательное экспериментирование.

The new cultural circumstances, associated with the change of priority cultural mediator from the iconic word to image (or audiovisual image), require a review of a lot of established practices. The questions formulated in the article regard the changes in educational and research practices, in which the reality is interpreted as subordinate to the constitution of the iconic (text) culture. The main hypothesis is that the conservation of competitive of the institutional education which performs the socializing functions can be achieved by the change of its arrangement in accordance with the visual culture, while the basic mode of the activity of the educational subjects is the educational experimentation.

В дискуссиях, предметизирующих образование, обнаруживается ряд позиций, которые с определенной долей условности можно расположить между двумя полюсами, один из которых устанавливается трактовками образования как процесса кумулятивного, второй — как процесса трансформационного.

В первом случае особую заботу педагог проявляет к отбору «правильного» — удовлетворяющего сформулированным к образованию требованиям — предметного содержания, будь то научное знание или систематизированные представления из какой-либо сферы практической деятельности. Вторым на повестке дня вопросом для педагога становится вопрос о средствах (с помощью которых возможен трансфер отобранного содержания обучающимся), обеспечивающих минимальные потери предметного содержания и максимальную эффективность (понимаемую как соотношение объема осваиваемого знания и затрачиваемых ресурсов — временных, людских, материальных и т. д.) при передаче. Несмотря на многочисленные прокламации о важности субъект-субъектного подхода к процессу обучения, в первую очередь озвучиваемые представителями указанной точки зрения, приходится признать, что сам учащийся полагается как если не вторичный, то второстепенный элемент учебного процесса. В каком-то смысле он представляет ценность для педагога своей способностью осваивать необходимое содержание.

Во втором случае своеобразным центром учебного процесса становится непосредственно сам учащийся, взятый в своей способности к субъектной трансформации. Центральной задачей для данного варианта позиций становится поиск средств, могущих способствовать желаемым субъектным изменениям. Трансформационная образовательная логика может быть рассмотрена как внешне обусловленная и внутренне обуславливающая. С одной стороны, образование не может оставаться безразличным к актуальному для него социальному, культурному контексту, используя его как источник символического посредничества. С другой стороны, культурный объект, вовлекаемый в образование, не сохраняется в аутентичном состоянии, а претерпевает преобразования, зачастую кардинальные, чтобы в определенном образом организованном отношении выполнить роль символического посредника, обеспечив упомянутые выше субъектные трансформации. Например, для данного типа позиций наука, или научное знание не важны сами по себе, а образование не мыслится строго как процесс передачи и одновременно сохранения научного знания и даже как процесс подготовки научных кадров, то есть субъектов, могущих продуктивно заниматься научной и научно-исследовательской деятельностью; наука, скорее, рассматривается как ресурс для формирования такого типа идентичности, которая не обуславливается горизонтом наличного (непосредственно доступного) знания, но строится на основе потустороннего, абстрактного знания, которое всегда находится «за» наблюдаемыми вещами, «под» их поверхностью.

В рамках данного (трансформационного) типа позиций мы будем вести дальнейшее рассуждение. Мы предполагаем, что отнюдь не каждый культурный объект может быть использован образованием в функции символического посредника, хотя его культурно-генеративная сущность редко становится предметом отдельного рассмотрения. Если обратиться к наиболее авторитетным педагогическим и психолого-педагогическим системам,

ставящим задачу доказательства собственной эффективности (как, например, система развивающего обучения Эльконина-Давыдова), то можно найти только общие указания на роль социального контекста в их построении. Подробный же анализ культуры печатного слова и ее иновыражения в виде научно-технической революции как неотъемлемого условия в достижении образовательных результатов (а именно, в формировании определенного типа теоретического мышления), наряду с собственно педагогической работой, и как принципа обустройства системы образования внутри самих систем – вряд ли удастся найти. Мы не пытаемся умалить вклад педагогической работы в достижении образовательных результатов, скорее, мы формулируем из педагогической перспективы круг проблем, которые могли бы стать предметом детального изучения отечественной социологии образования.

Установление описанных отношений между образованием и социокультурным контекстом может привести к ошибочному предположению о том, что само образование выполняет преимущественно сервисную функцию, которая обозначается как функция воспроизводства, а его «настоящее» обладает значением лишь как переход из прошлого в будущее. Мы же полагаем, что образование состоит в особом рода конструировании, и его настоящее специфическим образом безразлично и к «прошлому», и к «будущему».

Из изложенного может проистекать такого рода безразличие, которое, как это может показаться, противоречит наблюдаемым фактам, в частности, определению высшим образованием своих целей как отвечающих возможному в будущем положению дел (примером чему может служить претензия на подготовку профессиям, которые будут востребованы в будущем). Его источник мы видим в следующем:

1) Образование проницаемо для более широкого по отношению к нему культурному ареалу, но не в смысле схемы А. Дж. Тойнби «вызов-ответ» или системы организации процесса интериоризации доминирующих идеальных культурных форм В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, пред-стоящих субъекту обучения (стоит уточнить, что и форма учебной субъектности является интериоризируемым вариантом культурной формы). Образование проницаемо как минимум на уровне своих агентов, которые лишь в редких случаях находятся в изолированном образовательном пространстве. Здесь уместным будет сказать, что образование и есть культура, но не подготовка к ней, не отражение ее в учебном содержании, последовательно поглощаемом учащимися. Оно есть культура в той степени, в какой его настоящее резонирует с настоящим культуры, что ставит нас перед необходимостью отвечать на вопрос, что есть современная культура. Возможно, только активный культурный объект может быть привлечен в качестве посредника в образовательные отношения, т. е. отношения субъекта с собой.

2) Образование как специальная практика только и возможно как настоящее, как то, что осуществляется непосредственно «здесь-и-сейчас». Возможно, объяснение многочисленным примерам прокрастинации у уча-

щихся можно увидеть во введении в образовательную ситуацию ложной временной перспективы — «обещания будущим», антагонистичной к настоящему образованию.

С точки зрения исследователей современной культуры, одним из наиболее активных ее объектов является образ (аудиовизуальный образ); его активность столь высока, что дает основания определять современную культуру как культуру визуальную [4]. Для образования подобная интерпретация культуры означает возможность рассматривать визуальный объект (образ) как генеративный посредник образовательных отношений [3], с одной стороны, от действия которого нельзя уклониться, с другой стороны, действенность которого легла бы в основу самоопределения современного образования. В первую очередь, его институциональных форм, конкурирующих с другими культурными ареалами в борьбе за исполнение социализирующих функций [6], в борьбе на символическом поле.

Понимание визуального образа как активного визуального объекта не позволяет механически включать его в образовательные отношения наряду и по образцу существующих учебных предметов. Опираясь на известную формулу М. Маклюэна «посредник и есть сообщение», мы можем утверждать, что приоритетным медиумом существующих ныне образовательных отношений является письменный текст, конститутивная работа которого в образовании пока недостаточно осмыслена. Мы полагаем, что наиболее продуктивной научной программой для подобного рода исследований могла бы стать «социология скрытой учебной программы» [5], но с принципиальной перефокусировкой исследовательского взгляда с вопроса «кто передает?», подразумевающего, что передает учитель, на вопрос «кто передает?», подразумевающего, что передает культура.

Можно предположить, что визуальный объект, ставший предметом текстоцентристской образовательной практики, во многом утратит как свои культурно специфические черты, так и свою продуктивность в качестве образовательного посредника, следствием чего станет выполнение самим образованием роли культурной резервации участвующих в нем субъектов.

Инициация образовательных отношений, опосредованных визуальным образом, с необходимостью влечет постановку и решение нескольких классов задач, системно взаимосвязанных.

1. Задачи культурологического исследования. Кино и фотография уже более века являются неотъемлемой частью человеческой жизни; кроме того, для исследователей они прочно заняли место объектов визуальной культуры. В области визуальных исследований предложено большое число ответов на ряд вопросов: что за объекты входят в состав визуальной культуры; в какой своей части и в каком качестве кино и фотография могут быть сегодня отнесены к ней; каковы могут быть критерии определения объекта как относящегося к визуальной культуре; каковы популяции этих объектов,

как их множество и разнообразие конституируют современную визуальную культуру? Однако для нас существенным выступает способ их формулирования и отвечающего, который бы удерживал в качестве своего горизонта не культурологическое знание как таковое, но образование как трансформируемую и трансформирующую практику.

Продолжая начатую серию вопросов, можно было бы определить, как возможно определение понятия «визуальная культура», которое допускало бы возникновение и включение качественно новых объектов. Мы являемся свидетелями того, что наши квалификации культурной ситуации или отдельных ее регионов могут считаться обоснованными крайне непродолжительный период времени, что они могут устаревать раньше, чем получат планомерное обсуждение научным сообществом. Мы можем предположить, что это обусловлено или активным становлением новой (в исторической перспективе) культурной формы (связывая, как это традиционно и делается аналитиками, «бурный рост» со стадией зарождения), или «природой» новой культурной формы (характеризуя ее как убегающую от практик самовоспроизводства и окончательного определения). В зависимости от того, какую из указанных или любых других альтернатив мы выберем, нам необходимо будет ответить на вопрос о том, что может и должно представлять культурологическое исследование и каков его вклад в конституирование современной культурной ситуации.

2. Задачи образовательного исследования. Данный класс задач должен быть одновременно инспирирован переопределяемым культурным контекстом и контекстом собственно образовательным. Это означает, что в новом культурном поле образование сохраняет свой статус в качестве специфической субъектно-трансформационной практики, но в то же время логика ее организации должна согласовываться с образной логикой (логикой образа), а также, возможно, с эффектом исторического соприсутствия логики образа и логики текста. Можно предположить, что образование, инициируемое визуальной культурой, по своему устройству может утратить черты, атрибутируемые ему как неотъемлемые и само собой разумеющиеся. В частности, образование может утратить свой развернутый во времени, последовательный характер; планирование в нем может более не быть созданием относительно целостного образа, состоящего из взаимосвязанных и согласованных частей; роли участников образовательного процесса могут стать предметом их ситуативного самоопределения и др. В целом образование как таковое во всех своих элементах ставится под вопрос, так как ничто не может гарантировать нам сейчас, что в своем настоящем качестве оно не подчинено текстоцентрированной скрытой учебной программе.

3. Задачи экспериментологического исследования. Из двух приведенных выше классов задач, на наш взгляд, следует, что приоритетным способом действия в отношении образования, интегрируемого в визуальную

культуру, является экспериментирование, причем экспериментирование, характеризующееся двойственной неопределенностью: и культурной (что есть визуальная культура?), и образовательной (что есть визуальнoцентрированное образование?).

При кажущейся простоте этого класса задач, ввиду того, что схемы экспериментального действия — предмет развернутой научной рефлексии — отработаны вплоть до мелочей, их применение в визуальнo обремененном образовательном эксперименте обнаруживает «культурную» природу этих схем и принятой экспериментальной практики в целом. Это касается и вне-ситуативных обобщений на основе ограниченных получаемых результатов: «эксперимент — это обобщение» [1, с. 20, 53]; и целенаправленное сведение возможного разнообразия данных к небольшому количеству альтернатив [там же, с. 71]; и однозначность в квалификации вовлекаемых в эксперимент обстоятельств [там же, с. 24–25, 61]; и ценность эксперимента как текстологически выраженного [там же, с. 42]; и в целом требование тотального контроля экспериментатора над экспериментальной ситуацией [там же, с. 61 и др.]. В данном случае речь не идет о разных методологических ориентациях, определяющих (по аналогии) «скрытые научные программы», но имеется в виду само экспериментирование как подчиненное «скрытой культурной программе».

Мы предполагаем, что программы экспериментирования в образовании, связанные с визуальным образом (обладающим силой, желанием и интенцией [4]), также должны быть построены в резонировании с визуальной культурой.

Список использованных источников

1. Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 464 с.
2. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн. – М. : Кучково поле, 2007. – 464 с.
3. Полонников, А. А. Визуальное событие и визуальное отношение (см. данный сборник).
4. 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.
5. Perrenoud, Ph. Curriculum caché: deux paradigmes possibles // Perrenoud Ph. Métier d'élève et sens du travail scolaire. – Paris : ESF, 1995.
6. Szkudlarek, T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu / T. Szkudlarek. – Krakow : Impuls, 2009. – S. 83–110.