

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

ТЕКСТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ *

ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент, зам. начальника Центра проблем развития образования, Белорусский государственный университет. E-mail: polonn@bsu.by

КАЛАЧИКОВА Ольга Николаевна – канд. пед. наук, директор Центра развития качества образования, Томский государственный университет. E-mail: olga_kalach@mail.ru

КОРОЛЬ Дмитрий Юрьевич – методист высшей квалификационной категории, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет. E-mail: korol@bsu.by

КОРЧАЛОВА Наталья Дмитриевна – методист высшей квалификационной категории, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет. E-mail: korchalova@bsu.by

***Аннотация.** Идеологическим основанием представленного в статье исследования выступают положения о семиотическом опосредовании отношений человека с миром и о ключевой роли образования как института селекции и трансмиссии семиотических медиаторов. Главная проблема, обсуждаемая здесь: можно ли говорить о рассогласовании между нарастающим процессом визуализации культуры, обусловленной развитием технологий, опирающихся преимущественно на образный код, и доминирующими в образовании формами взаимодействия. В экспериментальной ситуации, моделирующей в образовательных обстоятельствах семиотический конфликт между текстуальным и визуальным посредниками, обнаружена общая тенденция «поглощения образа словом», которая воплощается в когнитивных и социально-поведенческих феноменах. Разработка педагогической концепции, которая устанавливала бы паритетный характер медиаторных отношений и способствовала бы тем самым расширению и диверсификации дискурсивного репертуара образования, составляет перспективную задачу исследования.*

***Ключевые слова:** визуализация культуры, текстуальное доминирование, коммуникативное ассоциирование, микрокоммуникативное исследование, медиация образовательной коммуникации*

***Для цитирования:** Полонников А.А., Калачикова О.Н., Король Д.Ю., Корчалова Н.Д. Текстocентрированный образовательный дискурс в зеркале современной визуальной культуры // Высшее образование в России. 2016. № 10 (205). С. 48–61.*

Введение

Отношения человека с миром семиотически опосредованы. Семиотические посредники (медиаторы) как продукт развития коллективных форм восприятия вы-

ступают основным предметом культурной трансмиссии в процессах социализации. Являясь институтом социализации, обеспечивающим реципрокную связь человека и культуры, образование производит селек-

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного БРФФИ-РГНФ международного научного проекта № Г16Р – 016 «Медиация образовательных событий средствами современной визуальной культуры». Более подробную информацию о проекте можно найти по адресу: <http://edc.bsu.by/index26.html>.

цию и внедрение в сознание индивидов медиаторов, признаваемых сообществом легитимными. Этим обеспечивается и устойчивое воспроизводство социальной реальности, и необходимое качество коммуникации включенных в нее индивидов. Вследствие действия целого ряда исторических обстоятельств центральное место в системе медиаторов занял печатный текст. Он определил как тип образовательного дискурса (способы употребления речи в учебной коммуникации), так и, в конечном итоге, общественную оценку состояния образования.

Культурные изменения последнего времени, обусловленные резким возрастанием роли информации и коммуникации, масс-медиа факторов конституирования социальной реальности, внесли коррективы в культурный семиозис, в том числе и в режим медиаторного функционирования. Речь идет о визуализации культуры, связанной ее морфогенез с «эффективностью образа» [1, с. 153]. Визуализация культуры стала новым вызовом образованию, на который последнее откликнулось целым рядом содержательных и организационных мероприятий: введением новых специальностей, разработкой и внедрением куррикулов информатизации и медиаграмотности, созданием образовательных сетей и нового поколения электронного обеспечения дидактического процесса. В результате начала складываться новая образовательная ситуация. Ее состояние – предмет наблюдения целого ряда научных дисциплин, и прежде всего – педагогики¹.

Между тем состояние функционирующих в образовании медиаторных отношений во многом остается в тени исследовательской рефлексии, неявно предполагающей автоматизм смены порядка опосредования. Вывод их из тени, анализ действительного положения дел и его

проблематизация составляют ключевую задачу настоящего изложения. С этой целью в первой части статьи определяется научная позиция исследовательской группы и обосновывается методологическая валидность избранного авторами микрокоммуникативного подхода. Во второй – формулируется исследовательская гипотеза: современные образовательные отношения все еще определяются учебной ситуацией, в которой визуальный медиатор – образ – ассистирует (подчинен) вербальному посреднику (слову). В третьей части статьи описывается опыт экспериментальной учебной ситуации, построенной на моделировании медиаторного конфликта между словом и образом, после чего в завершающей части обсуждаются полученные в ходе эксперимента данные и делаются выводы относительно состояния и перспектив развития дискурса современного образования.

Разработка педагогической концепции, которая бы устанавливала более паритетный характер медиаторных отношений, а также способствовала расширению и диверсификации дискурсивного репертуара образования, составляет перспективную задачу исследования.

Методологическая диспозиция

Теоретическое направление, от имени которого реализуется настоящее изложение, принято называть «микроподходом». Его истоки обнаруживают себя в таких гуманитарных междисциплинарных традициях, как символический интеракционизм и социальная психология малых групп, этнометодология и микроэтнография, нарратология и разговорный анализ, дискурсивные и культурно-антропологические исследования. Микроподход концентрирует свое внимание на «здесь-и-сейчас» происходящем межличностном взаимодействии. С точки зрения данного подхода изучение

¹ Начало обсуждению данной проблематики на страницах журнала «Высшее образование в России» было положено в работе: Полонников А.А. «Иконический поворот»: образовательные стратегии и альтернативы // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 127–136.

ситуативных интеракций способно не только пролить свет на их актуальное состояние, но и сообщить исследователю «кое-что» о макропроцессах, происходящих в социуме и культуре, то есть указать на большое в малом. Предметизация социальной молярности имеет стратегический характер, связанный с высокой оценкой роли микропрактик в формировании социальной структуры. С их помощью «люди на микроуровне создают предвидимый и упорядоченный мир, эти формы упорядочивания они способны переносить на множество социальных интеракций, происходящих в разных контекстах» [2, s. 13]. Суть микроподхода — это взгляд на все обстоятельства окружающей жизни из перспективы, формируемой интеракциями высказываний. В то же время социологическая установка господствующих версий микроподхода определяет его интерес к законосообразному в общественной жизни (негласным правилам, ритуалам, поведенческим автоматизмам). При этом последнее не исключает интереса к индивидуальному и маргинальному; однако и в этом случае внимание исследователя больше связано с условиями воспроизводства социальной ткани, чем с возможностями ее разрыва. Заметим, что у большинства исследовательских версий микроподхода системообразующей выступает классическая познавательная установка — поиск ответа на вопрос: что происходит «на самом деле»? [3, с. 16].

Наше обращение к микроподходу, совпадая во многом с его ключевыми положениями, отличается доминированием не исследовательского, а прагматического педагогического контекста. Это выражается

в приоритете «должного» перед «сущим», в подчинении исследования практической задаче — изменению характера взаимодействия участников учебных ситуаций. Из этого следует, что отношения с образованием определяются нами соображениями не столько истинности, сколько эффективности. Данное обстоятельство роднит настоящую версию образовательного исследования² с так называемым «ангажированным исследованием», выступающим формой «социальной практики и даже политической деятельности, направленной на изменение реальности» [5, s. 31].

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

Проблемная ситуация

В основу организации нашего исследования положено известное культурологическое положение о трех формах медиации межличностной коммуникации, конституирующих образовательный морфогенез. Речь идет об опосредовании учебных отношений устно-речевыми, письменно-текстуральными и электронными (визуальными) медиаторами, которое определяет и содержание образовательного взаимодействия, и его конституцию [6, с. 96]. Историческая рефлексия образования свидетельствует о драматической смене одной медиативной формы другой³, так как они создают не

² Американский социолог М. Бэсси подчеркивал, что следует различать «образовательные исследования, направленные на образовательные суждения и решения для улучшения педагогического действия, и те, что не обеспокоены улучшением образовательных отношений, хотя и осуществлены в образовании» [4, p. 39].

³ М. Мак-Люэн, например, пишет о конфликте в обучении магистров средневековых соборных школ между визуальным (основанным на письменном тексте) и устным подходами к Писанию, «который стал также, как можно было предвидеть, осевым конфликтом в новой визуальной культуре Возрождения» [7, с. 166].

только соответствующие возможности, но и проблемы. При этом созвездия компетентностей, требуемые различными формами медиации [8, s. 139] и выступающие и целью, и принципом организации учебного процесса, зачастую оказываются в антагонистических, взаимоисключающих отношениях. Так, «европейская школа оказалась однозначно сконцентрированной на письменных компетенциях», что обуславливает, по мнению Т. Шкудлярка, дискурсивное доминирование текстоцентрированных образовательных практик в ущерб практикам, сообразным устно-речевому и визуальному порядкам.

Если это наблюдение польского исследователя верно, то ситуация становится парадоксальной. Современная культура приобретает все более визуализированный (окулярцентристский) характер⁴, в то время как образование продолжает воспроизводить текстоцентрированную традицию; говоря словами Мак-Люэна, мы «продолжаем мыслить в соответствии со старыми, фрагментированными пространственными и временными образцами доэлектрической эпохи» [14, с. 6]. Американский психолог Р. Арнхейм считает, что доминирование текстоцентрированной установки обезценивает работу человеческого восприятия, приписывая ему вторичный, вспомогательный статус⁵.

Как уже отмечалось, ситуация последних десятилетий соотнобразуется с активным

проникновением визуально нагруженных информационно-компьютерных средств во все сферы культурной жизни. Образование в силу своего положения между культурой и индивидом оказалось в числе тех социальных сфер, которых компьютерная революция коснулась в первую очередь. Осмысляя американскую образовательную ситуацию, исследователь М. Пренски говорит о наличии радикального межпоколенческого разрыва между студентами и преподавателями (он относит первых к «цифровым аборигенам», а вторых – к «цифровым иммигрантам» [16, р. 1]), который может привести к изменениям в привычном порядке учебных отношений. В нашем исследовании ставится вопрос: есть ли такого рода разрыв в постсоветском образовании или же на его территории проблема отношений между «словом» и «образом» должна быть сформулирована несколько иначе?

В поиске ответа на этот вопрос мы решили смоделировать в образовательных условиях ситуацию медиаторного конфликта, которая бы помогла выявить господствующие в университетской аудитории коммуникативные предпочтения. Мы предполагали, что специфическим признаком создаваемого семиотического конфликта будет преобладание речевых действий участников, обусловленных вербальной (текстуальной) медиацией, проявляющихся в поглощении словом образа. Это обстоятельство, в свою очередь, должно определять-

⁴ Исследования культуры и образования квалифицируют современную ситуацию как «визуализированную культуру» [9, s. 53]; как «иконический поворот» в культуре [10, р. 5]; как смену грамматологической модели культуры (где основа – письмо) «моделью, где первичную роль играют визуальность и ее коды» [11, с. 51]; как утверждение парадигмы «диктатуры глаза», «кризиса письма и чтения» [12, s. 38]; как возникновение новых возможностей образования, позволяющих делать «обучение более ярким и мотивированным, субъектным и интерактивным, открывающим возможности его индивидуализации и профилирования» [13, s. 97].

⁵ Мы отрицаем дар понимания вещей, который дается нам нашими чувствами. В результате теоретическое осмысление процесса восприятия отделилось от самого восприятия и наша мысль движется в абстракции. Наши глаза превратились в простой инструмент измерения и опознавания, отсюда недостаток идей, которые могут быть выражены в образах, а также неумение понять смысл того, что мы видим. Естественно, что в этой ситуации мы чувствуем себя потерянными среди предметов, которые предназначены для непосредственного восприятия. Поэтому мы обращаемся к более испытанному средству — к помощи слов [15, с. 19].

ся участниками взаимодействия как само собой разумеющееся отношение.

Визуальная интервенция

На одном из образовательных семинаров⁶ в феврале 2015 г. в Томском государственном университете его участникам – преподавателям в возрастном диапазоне 25–60 лет (22 человека) было предложено внимательно рассмотреть представленную здесь фотографию⁷ и ответить на вопрос ведущего: *Что вы увидели?* Интерпретация экспериментальных данных производится по двум параметрам: информационному – «о чем говорят» и перформативному – «как производят высказывание» (или как высказывание функционирует в актуальных коммуникативных условиях).

Реплика 1: Я увидела ледовое поле, ка-



кая-то фиксация этапа игры, увидела, что это класс, учитель в классе.

Реплика звучит через несколько секунд

после заданного ведущим вопроса. Скорость ответа здесь свидетельствует о кратковременности этапа рассматривания фотографии, прямом следовании регулятивному действию слов ведущего. (Ведущий использует глагол прошедшего времени: «увидели», а репликант, вероятно, воспринимает его как указание на завершение процесса наблюдения и апеллирует не к образу восприятия, а к представлению – вторичному образу, опосредованному памятью). Форма вопроса, заданного ведущим, регулятивна, она стимулирует не процесс рассматривания, а рефлекссию.

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

Как социальное действие, данное высказывание использует личную форму «я», демонстрируя этим действием другим участникам образец коммуникативного поведения в текущем событии. Этот образец стро-

⁶ В настоящем анализе будут последовательно представлены высказывания, зафиксированные в стенограмме занятия, сопровождаемые комментариями к ним авторов статьи.

⁷ Фотография демонстрировалась с помощью проектора на большом экране на всем протяжении занятия.

ится по модели диадного взаимодействия с ведущим, на вопрос которого отвечает репликант. Таким образом, ответ на вопрос позиционирует не только отвечающего, но и реципрочно – ведущего как инстанцию, имеющую право эти вопросы формулировать.

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

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

Реплика реализуется от имени множественного «я» («мы»). В аспекте коммуникативной регуляции это может трактоваться как реакция на правило коммуникации, утверждаемое первой репликой. Вместо диадного взаимодействия «ведущий – участник дискуссии» вводится коммуникативная норма «ведущий – группа». Этим действием

репликант повышает социальный статус своего высказывания, увеличивает его шансы в борьбе за коммуникативную власть в начавшейся дискуссии.

Реплика 3: *На разных мониторах разные картинки.*

Третья реплика апеллирует к отображенному на фотографии содержанию, поддерживая тем самым контентуальный тренд, заданный первым высказыванием. Вместе с тем содержание экспонируется как парциальное, в реплике отсутствует попытка придать изображению обобщенный и осмысленный формат. Характер реплики позволяет с высокой степенью вероятности предположить, что говорящий в данном случае обращается не к содержанию своего представления, а к изображению на экране, визуально доступному всем присутствующим. Регулятивное действие реализуется не только вопросом ведущего, но и присутствием изображения на экране. Слово «смотрите» в речи репликанта подразумевается. Однако неэксплицированность визуального статуса обсуждаемого предмета позволяет обсуждению функционировать в реалистическом режиме⁸. Участник дискуссии «видит» не фотографическое отображение мониторов, а мониторы, воспроизводящие те или иные жизненные события. Это обстоятельство позволяет нам определить речевую стратегию, развиваемую первой и третьей репликами, как своего рода «коммуникативный реализм». Коммуникативный реализм блокирует содержащуюся в данном высказывании возможность взаимодействия с изображением как визуальным артефактом; гра-

⁸ В данном случае мы используем различие «нарративного реализма» и «нарративного идеализма», введенного Ф. Анкерсмитом. В основе нарративного реализма, по мнению ученого, лежит зрительная метафора «картины» или «фотографии», предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях) и фрагментами зримой реальности, изображенными на них» [17, с. 118]. Нарративный идеализм, в свою очередь, исходит из прямо противоположного допущения, учитывающего текстуальную опосредованность нашего восприятия: «Мы “видим” <...> только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой» [Там же, с. 130].

ница, создаваемая фотографическим кадром, стирается. Фотография используется в функции удвоения реальности, ей отводится «документальная роль» [18, с. 23].

Отсутствие регулятивных «включений» ведущего позволяет участникам занятия расценивать его молчание как одобрение осуществляемых диспутантами речевых действий, подтверждение верности производимой ими антиципации учебной задачи ⁹.

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

Четвертая реплика участвует в содержательной координации, стремясь перевести обсуждение на более высокий уровень абстракции: «Увидела вечную, как мир, проблему». Это высказывание концептуализирует визуальную презентацию в повествовательной форме ¹⁰. И хотя четвертая реплика включает в себя описательные элементы («слушают только первые парты», «лектор читает лекцию»), они «реалистичны» и подчинены концептуальному контексту. Высказывание, реализуемое как обобщающий нарратив, трансформирует визуальный объект в мыслимую с помощью слов вещь. Образ в этом высказывании подчинен слову, контролирующему не только предмет восприятия, но и воспринимающий процесс. Нарратив опосредует отношение говоряще-

го к визуальному артефакту, определяет его риторическую позицию.

Анализируемое высказывание содержит в себе и социальное послание. Оно, по нашему мнению, заключается в неявной оценочности суждения. Внешне реплика выглядит как констатив ¹¹, репрезентирующий происходящее. Однако через оценку (как перформатив) она утверждает в сообществе семинара ценность единства участников образовательных ситуаций.

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

Пятая реплика носит интерпретативный характер, подчиняясь концепции события, привнесенного в обсуждение предыдущей репликой: «все смотрят», «нет общей, единой коммуникации». Коммуникативное поведение такого рода связано, на наш взгляд, не только с особенностями идущей дискуссии, но и со спецификой визуального артефакта – фотографии, на которую указал в свое время Р. Барт: «Фотография как бы постоянно носит свой референт с собой» [21, с. 13]. Отмеченное Бартом обстоятельство – соединенность знаковой формы фотографии и ее значения – провоцирует восприятие на содержательное отношение, помещая визуальные конститутивы артефакта в слепое пятно перцепции.

Пятая реплика использует четвертую

⁹ Задачи занятия сознательно не эксплицировались организаторами обучения, с тем чтобы посредством целевой неопределенности вызвать к жизни поисковую активность участников в области образовательных целей и тем самым обнаружить действующий в аудитории репертуар педагогических практик.

¹⁰ Здесь мы используем различие описательной и повествовательной форм высказываний, предложенное российским лингвистом Д. Токаревым. Согласно его утверждениям, описательная и повествовательная формы выражения соотнобразуются с разностью дистанций, реализуемых между словом и образом. Близость слова и образа рождает описательную стратегию высказывания, «целью которой является наиболее точная фиксация образа» [19, с. 63], в то время как дистантное отношение к образу вызывает к жизни нарратив (повествование).

¹¹ Различение высказываний на констативы (дескрипции) и перформативы (прескрипции – поступки или действия, а также часть поступков или действий) принадлежит, как известно, Д. Остину [20, с. 16–18].

реплику в качестве контекстообразующего условия. При этом в ее организации существен элемент «додумывания», «дорисовывания» путем введения в интерпретацию «находящегося в стороне объекта», которого на самом изображении нет¹². Достраивая в воображении недостающие элементы фотографии, репликант как бы оживляет ее, психологически приближая изображенное к собственному опыту. Психотехнически это обеспечивается посредством «сопровождения взгляда» того, кто изображен на фотографии. Репликант «смотрит» вместе с фигурой идентификации, переживая за нее отсутствие объекта. Кроме того, четвертая и пятая реплики консонируют в образовательной интерпретации изображения, причем обе реплики согласованно экспонируют образование как центрированный на фигуре преподавателя коммуникативный процесс, функционирующий в нормальном режиме в том случае, если может быть обнаружена «зрительно-моторная» координация всех присутствующих.

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

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

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

В то же время это высказывание не только нечто утверждает, но и, как всякое суждение, утверждая нечто, что-то скрывает. В данном случае оно, переводя внимание участников дискуссии на внешний по отношению к изображению контекст, имплицитно поддерживает складывающуюся на семинаре конвенцию, согласно которой участники обсуждения, воспринимающие один и тот же визуальный артефакт, видят одно и то же¹³. С этой точки зрения тождественность объекта восприятия обнаруживает себя не

¹² Феномен «додумывания» можно трактовать с помощью категории «инференция», означающей «широкий класс когнитивных операций, в ходе которых и слушающим, и нам, интерпретаторам дискурса, лишенным непосредственного доступа к процессам порождения речи в голове или «душе» говорящего, приходится «додумывать за него»» [22, с. 124].

¹³ В данном случае нас не интересуют внеситуативные интерпретации происходящего на семинаре. Так трактует предметное единство визуального восприятия в сообществе, например, Р. Арнхейм. Он пишет: «Если бы восприятия всех людей были совершенно различными, то никакая их социальная коммуникация не была бы возможной, а если бы образы одного объекта, полученные неким человеком, были абсолютно несопоставимы, то этот человек окончил бы жизнь в сумасшедшем доме. ...Для всех практических целей перцепты являются объективными сущностями» [23, с. 321]. В фокусе нашего внимания – не социально-психологические, а коммуникативные условия взаимодействия с визуальным артефактом, производство согласия в группах посредством координации высказываний.

как продукт индивидуальной перцепции, а как социально обусловленный феномен. Принцип общего видения устанавливается и поддерживается коммуникативно, в том числе и посредством скрытых регулятивов.

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

Свое обоснование это высказывание находит в подписи к фотографии. Подпись, как можно заметить, обратившись к представленному выше изображению, ему не принадлежит. Подпись – атрибут электронного файла, его название. Однако репликант совершает акт объединения слова и образа путем подчинения фотографического изображения текстовому сообщению¹⁴. Этим он не только поддерживает содержательное согласие в обсуждении, но и учреждает речевым действием текстоцентрированное определение ситуации. Подписи отводится фундаментальная роль. При этом текстоцентрированное отношение конституируется как открытое требование контекстуализации: «Контекст надо расширить». Превращение разного рода реалий в текст польский

исследователь Т. Шкудлярек именует «текстуализацией»¹⁵. В результате текстуализации фотографическое изображение лишается своей визуальной специфики. Интерпретативный акт в этом случае выступает не как средство производства различий, а как условие когнитивного и социального отождествления¹⁶.

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

Заключение

В задачу исследования, как уже отмечалось выше, входило изучение проявлений текстоцентрированных стратегий в коммуникативном поведении участников образования. В перспективе это может

¹⁴ Текст здесь «служит опорой для изображения, называет, объясняет его, разлагает, помещает в последовательность текстов и на страницы книги и вновь становится «легендой»» [24, с. 21].

¹⁵ Этой операцией, замечает Т. Шкудлярек, реализуется акт «текстуальной» власти (textual power), обеспечивающей «придание текстуальной формы опыту и его презентации» [25, с. 131].

¹⁶ Здесь мы вступаем в полемику с однозначностью утверждения М. Фуко, который пишет: «В западной живописи с пятнадцатого и вплоть до двадцатого века господствовали, я думаю, два принципа. Первый утверждает отделенность пластической репрезентации (заключающей в себе сходство) от лингвистической референции (исключающей его). Показывают через сходство, говорят через различие. Две системы не могут пересечься или смешаться. Необходимо, чтобы в той или иной форме существовало отношение соподчинения: либо текст определяется изображением (как в тех картинах, где представлена книга, надпись, письмо, имя персонажа), либо изображение определяется текстом (как в книгах, где рисунок завершает, словно следуя наикратчайшим путем, то, что поручено представлять словам)» [24, с. 37]. Практика сходства или различий соотнобразуется, как нам представляется, не только с формой репрезентации, но и с организационно-коммуникативными условиями, в которых репрезентация реализуется.

позволить расширить и согласовать медиаторный репертуар образовательных практик, связанных с теми или иными формами медиации.

Для решения указанных задач был использован визуальный артефакт-фотография, позволивший в ходе его обсуждения инспирировать ряд высказываний, проявляющих коммуникативные позиции и речевые действия преподавателей – участников семинара, а также обнаружить опосредующие восприятие медиативные условия. Эта инспирация должна была пролить свет на два интерактивных феномена: когнитивный (способ оперирования знанием о феномене восприятия) и социально-поведенческий (характер взаимодействия высказываний, их регулятивно-коммуникативное значение). Как показал наш анализ, текстоцентрированная стратегия и связанная с ней медиация на начальном этапе взаимодействия имели определенный приоритет и осуществляли экспансию на все коммуникативное пространство семинара.

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

В социально-поведенческом плане наш анализ выявил следующие формы коммуникативного ассоциирования: *диадное взаимодействие* (отношение между «я» ведущего и «я» участника семинара), *квазиди-*

адное взаимодействие (отношение между «я» ведущего и групповым «мы» участников семинара), *процессуальная инклюзия* (отношение подчиненности индивидуальных и групповых форм субъективности доминирующим коммуникативным трендам и состояниям).

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

Исследование зафиксировало и имплицитные формы коммуникативной регуляции (внеситуативную контекстуализацию, игнорирование высказываний, тематическое переключение). Они обладают высокой степенью эффективности прежде всего потому, что реализуются «в тени» содержательного внимания участников взаимодействия и плохо поддаются осознанию и контролю. К такого рода имплицитным регуляторам принадлежат инициативные высказывания¹⁷, открывающие обменные процессы в коммуникации. В анализируемом нами случае к инициативным высказываниям можно отнести вопрос, заданный ведущим в начале семинара, который с точки зрения визуализации учебных отноше-

¹⁷ М.А. Макаров называет инициативные высказывания «инициативными предписывающими ходами». К их числу он относит вопросы, просьбы, приказы и пр. Он отмечает, что «в вопросно-ответном единстве (микродиалог: запрос информации) инициатива принадлежит задающему вопросы, в то время как в диалоге, где один из участников что-то рассказывает, а другой время от времени переспрашивает, инициативой владеет обычно рассказчик, а не автор переспросов» [22, с. 218].

ний можно рассматривать как контрпродуктивный.

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

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

сознания, а также формирование отношения его участников к условиям происходящего образовательного взаимодействия являются перспективой последующих наших исследований и дискуссий.

Литература

1. Нанси Ж.-Л. Складка мысли Делеза // *Vita cogitans*. 2007. № 5. С. 149–156.
2. Rancew-Sikora D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych. Warszawa: TRIO, 2007. 152 s.
3. Филиппов А. Развивая теорию событий. Статья первая. Дидактический эксперимент // *Социологическое обозрение*. Т. 10. 2011. № 1–2. С. 6–18.
4. Bassey M. Case study research in educational settings. Buckingham: Open University Press, 1999. 192 p.
5. Grzymała-Kaziowska A. Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem // *Kultura i Społeczeństwo*. 2004. № 48(1). S. 13–34.
6. Бекус-Гончарова Н.Э., Король Д.Ю. Коммуникация и культурогенез современности: метафоры субъективности // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / Под ред. М.А. Гусаковского. Мн.: БГУ, 2004. С. 94–97.
7. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: Создание человека печатной культуры. К.: Ника-Центр, 2003. 432 с.
8. Szkudlarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków: Impuls, 2009. 151 s.
9. Konecki K.T. Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2012. Т. VIII. № 4. S. 12–45.
10. Mitchell W. J. T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images. Chicago: University of Chicago Press, 2005. 408 p.
11. Геллер А. Экфрасис, или Обнажение приёма. Несколько вопросов и тезис // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте / Сост. и науч. ред. Д.В. Токарев. М.: Новое литературное обозрение, 2013. С. 44–60.

12. *Drabek M.* Dominacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym // *Kultura – Historia – Globalizacja*. 2010. № 8. S. 37–46.
13. *Kozielska M.* Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym // *Edukacja Jutra*. Tatrzańskie seminarium naukowe. Wrocław, 2004. S. 95–100.
14. *Маклюэн Г.М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека. М.: КАНОН-Пресс-Ц; Кучково поле, 2003. 464 с.
15. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
16. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants // *On the Horizon*. Vol. 9. 2001. No. 5. URL: www.marcprensky.com/writing/Prensky.pdf.
17. *Анкерсмит Ф. Р.* Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея Пресс, 2003. 360 с.
18. *Штомпка П.* Визуальная социология. Фотография как метод исследования. М.: Логос, 2010. 150 с.
19. *Токарев Д.В.* Дескриптивный и нарративный аспекты экфрасиса («Мертвый Христос» Гольбейна-Достоевского и «Сикстинская мадонна» Рафаэля-Жуковского) // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте / Сост. и науч. ред. Д.В. Токарев. М.: Новое литературное обозрение, 2013. С. 61–109.
20. *Остин Дж.* Избранное. М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 1999. 332 с.
21. *Барм Р.* Camera lucida. М.: Ad Marginem, 1997. 224 с.
22. *Макаров М.А.* Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
23. *Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. 352 с.
24. *Фуко М.* Это не трубка. М.: Художественный журнал, 1999. 152 с.
25. *Szkudlarek T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Kraków: Impuls, 2009. 246 s.

Статья поступила в редакцию 04.08.16.

TEXT CENTERED EDUCATIONAL DISCOURSE IN THE MIRROR OF CONTEMPORARY VISUAL CULTURE

POLONNIKOV Alexander A. – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Deputy Head of the Center for the Development of Education Problems of the Main Directorate of educational, scientific and methodical work, Belarusian State University. Minsk, Republic of Belarus. E-mail: polonn@bsu.by

KALACHIKOVA Olga N. – Cand. Sci. (Pedagogy), Director of the Center for Educational Quality Development, Tomsk State University, Tomsk, Russia. E-mail: olga_kalach@mail.ru

KOROL Dmitry Yu. – Methodologist of highest qualification category, Education Center of the Main Directorate of the problems of educational, scientific and methodical work, Belarusian State University. Minsk, Republic of Belarus. E-mail: korol@bsu.by

KORCHALOVA Natalia D. – Methodologist of highest qualification category Education Center of the Main Directorate of the problems of educational, scientific and methodical work, Belarusian State University. Minsk, Republic of Belarus. E-mail: korchalova@bsu.by

Abstract. The ideological base of the presented research in favor of the provisions of semiotic mediation of human relations with the world and the key role of education as a breeding institution and transmission of semiotic mediators. The main problem discussed here is to try to determine whether there is concordance between the increasing cultural imaging process due to advances in technology, based mainly on the shape code, and in the formation of dominant forms of interaction. In an experimental situation a semiotic conflict between textual and visual mediators created in educational context leads us to the particular tendency. The tendency shows that ‘words eat image’ and is reflected in cognitive and behavioral phenomena. Working out a pedagogical concept which would establish parity between mediators and contribute to widening discourse repertoire in education is considered to be the main aim of the research presented in the article.

Keywords: visualization of culture, textual dominance, communicative association, micro communicative study, mediation of educational communication

Cite as: Polonnikov, A.A., Kalachikova, O.N., Korol, D.Yu., Korchalova, N.D. (2016) [Text Centered Educational Discourse in the Mirror of Contemporary Visual Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 10 (205), pp. 48-61.

References

1. Nancy, J.-L. (2007). Skladka mysli Deleza [The Deleuzian Fold of Thought]. Trans. from French. *Vita cogitans*. No. 5, pp. 149-156. (In Russ.)
2. Rancew-Sikora, D. (2007). *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych* [Conversation Analysis as a Test Method Calls Daily]. Warszawa: TRIO, 152 p. (In Polish)
3. Filippov, A. (2011). *Razvivaya teoriyu sobytii. Stat'ya pervaya. Didakticheskii eksperiment* [Developing the Theory of Events. Article One. Didactic Experiment]. *Sociologicheskoe obozrenie* [Sociological Review]. Vol. 10. No. 1-2, pp. 6-18. (In Russ.)
4. Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press, 192 p.
5. Grzymała-Kazłowska, A. (2004). *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem* [Sociologically Oriented Discourse Analysis on the Background of Contemporary Research on Discourse]. *Kultura i Społeczeństwo* [Culture and Society]. No. 48 (1), pp. 13-34. (In Polish)
6. Bekus-Goncharova, N.E. & Korol', D.Yu. (2004). *Kommunikatsiya i kul'turogenез sovremennosti: metafory sub'ektivnosti* [Communication and Cultural Genesis of Modernity: the Subjectivity of Metaphor]. In: Gusakovskiy, M.A. (Ed.) *Universitet kak centr kul'turoporozhdayushchego obrazovaniya. Izmenenie form kommunikatsii v uchebnom processe* [University as a Center of Culture Generating Education. Changing Forms of Communication in the Learning Process]. Minsk: Belarusian State University Publ., pp. 94-97. (In Russ.)
7. McLuhan, M. (2003). *Galaktika Gutenberga: Sotvorenie cheloveka pechatnoy kul'tury* [The Gutenberg Galaxy: The Creation of Man Print Culture]. Transl. from English. Kiev: Nika-Centr Publ., 432 p. (In Russ.)
8. Szkudliarek, T. (2009) *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu* [A Sketch of the Philosophy and Pedagogy of Distance]. Kraków: Impuls Publ., 151 p. (In Polish)
9. Konecki, K.T. (2012). *Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury* [Visual Grounded Theory. Basic Principles and Procedures]. *Przegląd Socjologii Jakościowej* [Qualitative Sociology Review]. Vol. VIII. No. 4, pp. 12-45. (In Polish)
10. Mitchell, W. J. T. (2005). *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 408 p.
11. Geller, L. (2013). *Ebkfrasis, ili Obnazhenie priema. Neskol'ko voprosov i tezis* [Ekphrasis, or Outcrop Reception. A Few Questions and Thesis]. In: Tokarev, D.V. (Ed.) *«Nevyrazimoe vyrazimoe»: ebkfrasis i problemy reprezentatsii vizual'nogo v hudozhestvennom tekste* [«Indescribably Expressible: Ekphrasis and Visual Representation of the Problem in the Art Text]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., pp. 44-60. (In Russ.)
12. Drabek, M. (2010). *Dominacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym* [Domination Sight. Crisis Magazine after the Return of the Visual]. *Kultura – Historia – Globalizacja* [Culture – History – Globalization]. No. 8, pp. 37-46. (In Polish)
13. Kozielska, M. (2004). *Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym* [University Education in the Information Society]. *Edukacja Jutra. Tatrzańskie seminarium naukowe* [Education of Tomorrow. Tatra seminar]. Wrocław, pp. 95-100. (In Polish)
14. McLuhan, H.M. (2003). *Ponimanie Media: vneshnie rasshireniya cheloveka* [Understanding Media: The Extensions of Man]. Transl. from English. Moscow: KANON-press-C; Kuchkovo Pole Publ., 464 p. (In Russ.)
15. Arnheim, R. (1974). *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and Visual Perception]. Transl. from English. Moscow: Progress Publ., 392 p. (In Russ.)

16. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Vol. 9. 5. Available at: www.marcprensky.com/writing/Prensky.pdf
17. Ankersmit, F.R. (2003). *Narrativnaya logika. Semanticheskij analiz yazyka istorikov* [The Narrative Logic. Semantic Analysis of the Historian Language]. Translated from Eng. Moscow: Ideya Press, 360 p. (In Russ.)
18. Sztompka, P. (2010). *Vizual'naya sociologiya. Fotografija kak metod issledovaniya* [Visual Sociology. Photography as a Research Method]. Transl. from Polish. Moscow: Logos Publ., 150 p. (In Russ.)
19. Tokarev, D.V. (2013). *Deskriptivnyj i narrativnyj aspekty ebkfrasisa* («Mertvyi Khristos» Gol'beina-Dostoevskogo i «Sikstinskaya madonna» Rafaelya-Zhukovskogo) [Descriptive and Narrative Aspects Ecphrasis («Dead Christ», Holbein-Dostoevsky and the «Sistine Madonna» by Raphael-Zhukovsky)]. In: Tokarev, D.V. (Ed.) *«Nevyrazimoe vyrazimoe»: ebkfrasis i problemy reprezentacii vizual'nogo v hudozhestvennom tekste* [«Indescribably Expressible: Ecphrasis and Visual Representation of the Problem in the Art Text»]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., pp. 61-109. (In Russ.)
20. Austin, I.L. (1999). *Izbrannoe* [The Selected]. Transl. from English. Moscow: Ideya-Press; Dom intellektual'noj knigi Publ., 332 p. (In Russ.)
21. Bart, R. (1997). *Camera lucida*. Transl. from French. Moscow: Ad Marginem Publ., 224 p. (In Russ.)
22. Makarov, M.L. (2003). *Osnovy teorii diskursa* [The Fundamentals of Theory of Discourse]. Moscow: Gnozis Publ., 280 p. (In Russ.)
23. Arnheim, R. (1994). *Novye ocherki po psichologii iskusstva* [New Essays on the Psychology of Art]. Transl. from English. Moscow: Prometei Publ., 352 p. (In Russ.)
24. Foucault, M. (1999). *Eto ne trubka* [This is Not a Pipe]. Transl. from French. Moscow: Hudozhestvennyj zhurnal Publ., 152 p. (In Russ.)
25. Szkudlarek, T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* [Knowledge and Freedom in the Pedagogy of American Postmodernism]. Krakow: Impuls Publ., 246 p. (In Polish)

The paper was submitted 04.08.16.

Публикации авторов статьи по проблеме исследования

(<http://edc.bsu.by/index26.html>)

- Король Д.Ю. Образование в контексте современности (заметки к проекту исследований) // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 70–76.
- Полонников А.А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование. Минск: Изд-во БГУ, 2013. 343 с.
- Полонников А.А., Волкова Ж.В., Калачикова О.Н., Король Д.Ю., Солоненко А.Н. Исследование ergo образование // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 399. С. 220–227.
- Полонников А.А., Прозументова Г.Н. Case study как метод порождения инновационных изменений в образовании // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 47–57.
- Palonnikau A., Karol D., Kalachikova O., Volkova Zh., Solonenko A. Educational Research in Changing University // Worldwide trends in the development of education and academic research, 15–18 June 2015. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Pp. 684–692.

