

Министерство образования Республики Беларусь  
Белорусский государственный университет

ДИСКУРС УНИВЕРСИТЕТА – 2015  
ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ

Материалы

IV Международной научно-практической  
интернет-конференции  
22–23 октября 2015 года

Минск  
2015

УДК 378(06)  
А 437

**Рекомендовано**

Научно-методическим советом Центра проблем развития образования  
Главного управления учебной и научно-методической работы БГУ  
(протокол № 7 от 30 ноября 2015 года)

**Редакционная коллегия:**

А. А. Полонников – председатель; Д. Ю. Король – отв. редактор;  
О. Н. Калачикова; Ж. В. Волкова; Н. Д. Корчалова; И. Е. Осипчик

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор, Л.А. Пергаменщик  
кандидат педагогических наук Е.Ф. Карпиевич

Дискурс университета – 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий : материалы I V Международной научно-практической интернет-конференции, Минск, 22–23 октября 2015 г. / БГУ ; редкол.: Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – 167 с.

В материалах Международной научно-практической интернет-конференции обсуждаются вопросы генеза, экспертизы, изучения и научно-методической поддержки образовательных инноваций. Контекст этих изменений связан с визуализацией современной культуры, возникновением новых гуманитарных феноменов и проблем в пространстве современного образования.

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

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ».....</b>	<b>5</b>
Полонников А. А.	
<b>РАЗДЕЛ 1 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ДИСКУРСИВНОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ.....</b>	<b>13</b>
<b>ВИЗУАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>13</b>
Полонников А. А.	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА.....</b>	<b>32</b>
<b>В ФИЛОСОФИИ: РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>32</b>
Петрова Г. И.	
<b>МИКРОТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ .....</b>	<b>37</b>
Полонников А. А., Король Д. Ю. Калачикова О. Н., Волкова Ж. В., Солоненко А. В.	
<b>УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: АНАЛИЗ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....</b>	<b>61</b>
Третьякова Т. Е.	
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО КУЛЬТИВИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ КУЛЬТУРЫ И ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ .....</b>	<b>74</b>
Нечитайло И. С.	
<b>ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ГрГУ) .....</b>	<b>86</b>
Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д.	
<b>РАЗДЕЛ 2 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ.....</b>	<b>101</b>
<b>СВЯЗЬ БАЛЛОВ, НАБРАННЫХ АБИТУРИЕНТАМИ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, И ИХ УСПЕВАЕМОСТИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ.....</b>	<b>101</b>
Абламейко С. В., Хухлындина Л. М., Самохвал В. В., Шибут А. С., Барченко А. В.	
<b>УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ «МЕСТ ЛИЧНОГО ПРИСУТСТВИЯ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....</b>	<b>112</b>
Сорокова Л. А.	
<b>ЯЗЫК НАПИСАНИЯ И ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>127</b>
Колышко А. М.	
<b>ИСТОРИЯ ОДНОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ, или Про то, как магистранты сами для себя психологическое образование разрабатывали .....</b>	<b>134</b>
Краснова Т. И.	

**ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ  
ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ  
УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ИСТОРИИ..... 158**

Зыкова С. Н.

**СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ ..... 163**

Кочергин В. Я.

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ»

А. А. Полонников

*Заниматься критической педагогикой —  
это конституировать проблемы со смыслом,  
и создавать концепты, заставляющие  
нас двигаться к пониманию и решению проблем.*

Изменения в образовании в перспективе развиваемого настоящим сборником подхода неразрывно связаны с коммуникацией и языковыми трансформациями, в том числе, а, может быть, в первую очередь, с реорганизацией дискурса (само)описания образования. Под дискурсом здесь понимается набор речевых действий и движений, форм высказываний, правил их производства и изменения, подчиненных определенному образовательному режиму. Порядок образования выражает себя в дискурсе, однако и дискурсивные модификации способны влиять на структуру образовательных отношений. В любом случае идентичность образования возникает и изменяется в циклах дискурсивного воспроизводства, регулируемого не столько категориальной семантикой, сколько прагматикой пропозициональных правил. Стабилизация дискурса и, соответственно, практики образования обеспечивается конвенцией участников образовательных отношений. Эта конвенция обычно является не столько публичным соглашением, сколько практической координацией, взаимным приспособлением взаимодействующих речевых актов. Господствующая речевая тенденция образует основное условие реализации коммуникативной власти. Она проявляется в том, что дискурс образования предписывает его участникам определенные статусы, поведенческие стили, формы сознания и самосознания, экспрессивные диапазоны, спектр действий, реализуемых коммуникантами на самих себе.

Дискурсивная регуляция соотносится не только с коммуникативной грамматикой, но и с учреждением объектов предпочтительных высказываний, определением их тем и рем. Эти объекты являют собой самую динамическую часть педагогического дискурса. В последние годы у нас в стране, по всей видимости, наибольшую популярность приобрели такие словоформы, как «личность», «компетентность», «профессионализм», «не-

прерывное образование», «качество образования», «образовательные кластеры» и пр. При их посредническом участии функционирует взаимопонимание образовательных субъектов, легализуются производные от него суждения и действия, конституируются педагогические цели и показатели образовательной эффективности, функционируют системы слежения и академического контроля. Нет необходимости доказывать, что эти, а также прошлые и будущие категории педагогического языка по большей части понятиями не являются, а реализуются, скорее, в качестве пустых форм, наполняющихся и опустошающихся по мере образовательной сообразности и политической конъюнктуры. Интересно здесь то, что именно со сменой содержания словоформ педагогические акторы чаще всего связывают образовательные изменения. Так, например, замена привычных «знаний, умений и навыков» непривычными «компетенциями» выразилось в заметном оживлении значительной части педагогического корпуса, оформлении движения сторонников «компетентностного подхода».

Содержательные «инновации», судя по всему, являются одним из наиболее совершенных механизмов производства иллюзий, ресурсом маневрирования системы, способом сохранения и воспроизводства педагогической формы, выступающей действительным предметом образовательной эстафеты<sup>1</sup>. На способность системы образования имитировать изменения указал в свое время Билл Ридингс. Критика студентами французского университета в 1968 году за его элитарность и отрыв от практического участия в жизни привела к тому, что им стали читать курсы по маркетингу [6, 183]. Университетская бюрократия переработала ресурс студенческого сопротивления в своих интересах, приумножив свою власть и укрепив формат собственных привычных действий.

Форма образования, то, что практически неизменно воспроизводится, опирается на два конститутивных условия: пространственно-временной дизайн (хронотоп) и типизацию. *В первом отношении* она использует такие средства, как специфическую организацию места и времени (ограниченное пространство — условие педагогического контроля, дискретное время — способ квантификации и нормирования образовательного процесса); педагогический авторитет, фактор анимации семиозиса; футурологический детерминизм — коннектор педагогического обещания и учебной мотивации. Корреляция этих и некоторых других формальных элементов

---

<sup>1</sup> Здесь как нельзя уместным оказывается замечание Г. М. Маклюэна о том, что «“содержание“ средства коммуникации подобно сочному куску мяса, который приносит с собою вор, чтобы усыпить бдительность сторожевого пса нашего разума» [5, 22].

носит процедурный характер, выражаясь в образовательном ритуале. Этот ритуал и образует *второе отношение* — типизированное единство поведенческого геноза, формируемое посредством повторения и кристаллизации взаимодействий образовательных субъектов. Образовательный субъект, с этой точки зрения, и есть основной продукт ритуала образования.

Образовательные субъекты — студенты, преподаватели, персонал управленческого и научно-методического сопровождения — представители общества, наиболее заинтересованные в сохранении педагогического дискурса. Утрата образованием формы чревата потерей этими субъектами образовательной идентичности, а значит социокультурного статуса. Но не менее заинтересованы в консервации образовательных форм и гуманитарные ученые, для которых относительно устойчивый режим функционирования и предсказуемого изменения образования не только источник профессиональных смыслов, но и часто буквально — существования. Исследовательская идеология<sup>2</sup>, которой часто руководствуются науки об образовании, нацеливает их на обобщение имеющего быть педагогического опыта, внимание скорее к сущему, чем должному. Эта идеологическая перспектива определяет место педагогического знания как консерватора устоявшейся образовательной практики и приоритетность стабилизирующей функции связанного с ней дискурса<sup>3</sup>. В нем парадоксально соединяются инновационные декларации и традиционные педагогические ритуалы.

Из сказанного следует, что одним из условий образовательных изменений выступает модификация гуманитарного знания, связанного с практикой образования. Понятно, что здесь речь должна идти об изменении не только исследовательских конститутивов, но способа подключения этого типа знания к практикам описания и самоописания образования. Научно-гуманитарный дискурс должен стать трансформационным. Исследованию языка (само)описания образования и анализу условий его трансформации посвящена большая часть включенных в настоящий сборник текстов. То есть представленное на страницах сборника педагогическое знание солидаризуется с тем направлением исследований, которое определяет свой

---

<sup>2</sup> Идеологию вслед за Х. Уайтом мы трактуем как «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [8, 42].

<sup>3</sup>В социологии образования Б. Бернштейна эта функция принадлежит ремонтникам. «К ним относятся институты и агенты, в задачи которых входят диагностика, предотвращение, восстановление и выявление того, что рассматривается как сбой в телесных отправлениях, в сознании или социальных отношениях» [2, 174].

предмет в терминах «символического логоса образования, педагогики дискурса, языка и письма» [10, 214].

Но эта солидарность, однако, имеет и свою особенность. Она связана прежде всего с характером утверждаемого лингвистического отношения, базирующегося, как уже было сказано в начале изложения, на преобразующей дискурс образования функции языка, на интересе не к репрезентативному, но к креативному его аспекту. Речь идет о поэтическом измерении дискурсивных обстоятельств, описание которых мы заимствуем в социальном конструкционизме К. Джерджена (Gergen). Согласно его исследованиям поэтизм языка может быть выражен несколькими тезисами.

- Поэтическая установка нарушает рутинный порядок. Знак (слово, образ, жест) внедряется в текущую последовательность повседневных значений, срывает с них покров повседневности и открывает перед участниками незамеченные ранее измерения понимания, суждения и действия.
- Поэтическая установка поддерживает креативное воображение и фантазию, создающие новые области значений, желаний, иначе, чем принято, позиционируя настоящее.
- Поэтическая установка служит эстетическому единству, вызывая у участников образовательного взаимодействия чувство возвышенности, симметрии, гармонии и внутреннего ритма [4, 222].

Таким образом, три характеристики поэтического отношения, выделенные Джердженом, — каталитическое, имагинативное и эстетическое — в полной мере могут выступать главной отличительной чертой трансформирующего и трансформирующегося исследовательского дискурса.

Поэтическое использование языка гуманитарным познанием создает специфическую связь с реальностью образования, стимулируя в последней структурную динамику. Речь идет о том, что преобразованный дискурс исследования, встречаясь с дискурсивными конструкциями образования, провоцирует в них нестабильность, обнажает и усиливает скрываемую парадоксальность, реструктурирует сложившиеся связи и отношения, взывая к новому порядку образовательной организации. С этой точки зрения, гуманитарное познание реализует себя прежде всего как критическое исследование деконструктивной направленности.

Последнее обусловлено тем, что типизация правил образовательной коммуникации означает фиксацию устоев образования, что на практике выглядит как нарастание в нем бюрократических тенденций. Образовательные предметы: вещи и свойства, люди и институты, став элементами



бесконечного обращения, приобретают реифицированное выражение, воспринимаются не как продукты деятельности людей, а как природные или даже сверхчеловеческие объекты.

В случае же поэтического использования языка образование конституируется прежде всего в форме человеческих (взаимо)действий и вне их не существует. Эти действия могут быть не в полной мере осознанными, но именно в них воплощена не только искусственная природа образования, но и его особый онтологический статус. Образование существует в той мере, в какой длится активность его участников. Однако это должна быть не любая активность и не любое взаимодействие.

Попробуем в этом месте изложения ввести значимое для производства образовательных изменений, равно как и для трансформации гуманитарного знания, понятие «образовательное событие». Оно, выступая как теоретическая конструкция, способно, как нам кажется, несмотря на его многоплановость, некоторым образом прояснить тот тип взаимодействия, на который намекалось выше, и который востребован и складывающейся культурной ситуацией и состоянием современного образования. В этой части нашего вступления мы воспользуемся анализом категории «событие», разработанным в американской микроэтнографии Д. Блумом (Bloome).

Отметим для начала, что событие в этом подходе определяется как ограниченная серия действий и реакций людей, реагирующих друг на друга в ситуации лицом к лицу [9, 6]. Особенностью этого взаимодействия является то, что в ходе него люди получают возможность создания новых историй, новых социальных отношений или новых социальных идентичностей. Это обстоятельство позволяет концептуализировать событие прежде всего «как пространство, где люди согласованно создают позитивные смыслы и значения» [там же, 5]. То есть «событие» акцентирует динамический и творческий аспект того, что люди продуцируют во взаимодействии друг с другом, в особенности того, что касается преобразования социальных и культурных, а в нашем случае образовательных, практик.

В событии, согласно Блуму, действия и высказывания участников представляют основную единицу анализа. Взаимодействуя, они первоначально используют интерактивные шаблоны, реагируя на предшествующие, актуальные действия и антиципируя их последствия. Причем не только будущие действия других, но и свои собственные. «Недеяние» также может быть типом реакции.

Взаимодействия не обязательно имеют линейный характер, часто они разворачиваются одновременно, учитывая не только характер активности

других участников, но и состояние ситуации в целом. Однако смысл и значение события определяется не изолированными психологическими состояниями людей, а наблюдаемым характером их коммуникации. С этой точки зрения, считает Блум, «не может быть речи о различении таких организованностей как смысл, значение, действие» [9, 7].

Это не означает, конечно, что участники события не размышляют о смысле и значении действий, но, скорее, такое мышление и восприятие являются его частью. Смысл или акт не может быть определен за пределами текущего события. «Значение не является стабильным, даже если его выражение в высказывании контекстуализовано» [там же, 8].

Что же делает событие образовательным?

С нашей точки зрения, изменение режима функционирования образования — захваченность образования событийностью. Если педагогическая традиция соотносится с дескрипциями процессуальности и континуальности, их темпоральной преемственности и внеситуативной результативности, закономерности и автоматичности образовательных феноменов, то событийное образование предполагает (само)описание в терминах сингулярности, случайности, дискретности, разрыва самождественности и непрямой зависимости от рациональных усилий участвующих в образовательном событии индивидов. То есть «образовательное событие» реализуется как объемлющее отношение, не сводимое к субъективной атрибуции или интеракции участников, но определяющее их присутствие в образовании и режим функционирования в целом. Это значит, что событие как категория имеет не столько познавательный, сколько бытийный статус. В этом качестве событие выступает как условие, «предшествующее субъекту» [1, 10]. В познавательном плане эта категория реализуется как специфическое обобщение, «чистая возможность бытия-множества» [там же, 4]. На создаваемой эпистемологической карте «событие» и «ситуация» практически неразличимы, составляя скорее семейное сходство, чем категориальную пару. Из этого следует, с одной стороны, что нет события вообще, «оно всегда существует относительно ситуации, где “учитывается” происходящее» [7, 291]. С другой стороны, событийное отношение требует некоторой дистанции его участников, вне которой оно теряет свой образовательный статус, теряясь в самождественном потоке явлений.

Разумеется, что образование может реализовываться и не в событийном формате, как оно, собственно, чаще всего и происходит, однако, является ли оно в этом повседневном качестве образованием по существу? Если, конечно, это существо связывать с изменением, меняющим порядок

человеческой жизни. Событие образования — это то, что нарушает порядок во имя новых возможностей.

Образовательное событие парадоксально, парадоксально в том смысле, что его продуценты оказываются захваченными создаваемыми с их участием процессами и состояниями, а это ведет к разрыву их самоидентичности, изменению качества присутствия в образовательной ситуации. В поэтической версии образование априорно не существует, но возникает в качестве ситуационного и системного эффекта дискурсивных изменений. Реализуясь в событийном режиме, образование «предоставляет его участникам шанс создания новых смыслов, новых социальных отношений и нового будущего» [8, xvi]. Это значит, как это ни странно звучит, что образование в обсуждаемом здесь смысле может быть и не связанным прямо с институтом образования. Также, как в описаниях Х. Ортеги-и-Гассета, церковь в XV века оказывается неспособной удержать в своих стенах веру, образование в несобытийном залоге выглядит местом опустошенного ритуала. Как пишет по близкому поводу Ж. Бодрийяр, оно сегодня становится «местом безнадежной инициации, приобщения к пустой форме ценности, и тот, кто находится в нем на протяжении нескольких лет, знаком с этим странным процессом, с настоящей безнадежностью “нетруда” и “незнания”» [3, 12].

Изменение инновационного типа, как предполагали организаторы конференции, во многом соотнобразует с феноменом «визуального события», трактуемого, перефразируя Н. Мирзоева (Mirzoeff), как подвижный и нефиксируемый процесс между изображением и зрителем, опосредованный визуальными технологиями. Визуальное образовательное событие рождает не только новый порядок взаимодействия образовательных субъектов, но и характер их связи с собственной коммуникативной позицией и (шире) практику себя.

Представленные в настоящем сборнике тексты не ставили перед собой задачи окончательной разработки концепции образовательного события. Это не значит, конечно, что у них отсутствовала чувствительность к событийному языку и оформляемому в нем опыту образования. Скорее текстуальное движение носило пробный, экспериментальный (по определению) характер. Речь идет о презумпции действия перед осмыслением, «метода тыка» перед теоретическим моделированием, открытости в целом перед завершенностью. С этой точки зрения, обращение к «образовательному событию» как условию, потенцирующему образовательные инновации и инновационные образовательные исследования, также носит поис-

ковый характер, преследующий цель скорее поставить вопросы, чем ответить на них. Однако лучшим исходом для опубликованных в книге «Дискурс университета 2015. Конструирование образовательного события» работ было бы появление вопросов и образовательных инициатив у их читателей.

#### Список использованных источников

1. Бадью, А. Святой Павел. Обоснование универсализма / А. Бадью ; пер. с фр. О. Голова. – М. : Университетская книга, 1999. – 66 с.
2. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн ; пер. с англ. И. В. Борисовой. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
3. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. А. Качалова. – М. : ПОСТУМ, 2015. – 240 с.
4. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2003. – 232 с.
5. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн ; пер. англ. В. Н. Николаева. – М. ; Жуковский : Канон-Пресс-Ц ; Кучково поле, 2003. – 464 с.
6. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2009. – 248 с.
7. Стенгерс, И. События и истории познания / И. Стенгерс ; пер. с фр. В. В. Шуликовской // Человек перед лицом неопределенности / И. Р. Пригожин (ред.). – М. ; Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2003. – С. 287–301.
8. Уайт, Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт ; пер. с англ. Е. Г. Трубиной, В. В. Харитонова. – Екатеринбург : УралГУ, 2002. – 528 с.
9. Bloome, D. Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events – A Microethnographic Perspective / D. Bloome [et al.]. – London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah, New Jersey, 2005. – 263 p.
10. Schulz, P. Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji. Tom III / P. Schulz. – Toruń, 2009. – 225 p.

## **РАЗДЕЛ 1**

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ДИСКУРСИВНОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ**

#### **ВИЗУАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Полонников А. А.

*Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь*

*Аннотация:* в работе анализируются педагогические условия реализации визуального отношения в учебном взаимодействии; подчеркивается особая роль педагогической речи, устанавливающей имплицитные и эксплицитные правила коммуникации, утверждающей образцы понимания, суждения и действия; предмет исследования, выполненного методом case study, акцентирует прагматику педагогического дискурса; результаты анализа оформляются как набор эвристик и гипотез актуальных образовательных исследований в ситуации «иконического поворота» современной культуры.

#### **VISUAL ATTITUDE AS A PEDAGOGICAL ISSUE**

Polonnikov A.

*Belarusian State University, Minsk, Belarus*

*Abstract:* The article analyzes the pedagogical conditions of visual attitude implemented in educational interaction. The crucial part of pedagogical speech is emphasized as it establishes the implicit and explicit rules of communication which set up the patterns of understanding, statement, and action. The research conducted with the case-study methods focuses on pedagogical discourse pragmatics. The research results in a series of heuristics and hypotheses for the relevant educational researches in the situation of the ‘iconic turn’ in the contemporary culture.

#### **Введение**

В гуманитарных исследованиях давно идет дискуссия о необходимых и достаточных объемах данных, которые научное сообщество признает достаточным для обоснования выводов. Отсутствие конвенции на этот счет проявляется в разного рода науковедческих систематиках (науки о природе

и о культуре, номотетические и идиографические стратегии, методологии «Sciences» и «Humanities and Arts» и пр.). К современным предложениям на почве научных различий и спецификаций можно отнести инициативу американского социолога Адель Кларк, маркировавшей научную границу с помощью мировоззренческих особенностей модернизма и постмодернизма: «Если модернизм подчеркивал универсальность, обобщенность, простоту, устойчивость, стабильность, целостность, рациональность, регулярность, гомогенность и пропозициональность, то постмодернизм сместился в своих пристрастиях к позиционности, сложности, противоречивости, неустойчивости, нерегулярности, открытости, неоднородности, ситуативности и фрагментарности» [1, 24]. Кларк очень точно использует в своем определении слова. Она не говорит, что постмодернизм отказался от установки на целостность, в ее логике постмодернистский подход «сместился в своих пристрастиях...». И это смещение, с нашей точки зрения, заключается в «игре воображения», позволяющей приписывать статус целого самым разным частным реалиям: методу, предмету, цели, ситуации, нарративному единству научного текста и пр., пр., пр. Выбор той или иной формы целого определяет научные возможности и следствия, выступает основанием обоснования, а значит, и условием суждения о достаточности объема данных.

В настоящем изложении мы попытаемся, следуя логике А. Кларк, апеллировать к небольшому фрагменту стенограммы отчета преподавателя, построившего свое занятие как обсуждение студентами визуального артефакта — фрагмента художественного фильма «Учитель на замену» (англ. *Detachment* — «Отчуждённость»), вышедшего на экран в 2011 году в постановке Т. Кэя (Т. Кауе). В дискуссии участвовали студенты одной из групп 4 курса химического факультета БГУ. Демонстрируемый им фрагмент состоял из нескольких эпизодов: экспозиции школы, экспозиции разговора преподавателей у портрета покойного коллеги, экспозиции встроенного в структуру фильма мультфильма и экспозиции урока, на котором школьники смотрят документальный фильм о Гитлере. Стенограмму всего обсуждения мы пока оставляем в стороне, придав статус целого небольшой части отчета преподавателя. В этом контексте настоящая статья представляет собой нечто вроде «фрагментарного эксперимента». В ходе его будет сделана попытка «увидеть в каплях воды море... Но именно эти капли воды открывают горизонты моря: позволяют представить, как зарождается и происходит становление нового качества..., как из прецедентов появляются новые стратегические приоритеты» [17, 10].

## О чем говорит и что умалчивает стенограмма?

Анализируемый ниже текст — начальный фрагмент преподавательского отчета:

... в работе со студентами ставилось несколько задач... первая... это экспертиза самого фрагмента... то есть насколько он способен вызывать те или иные эффекты... насколько он генеративен и так далее или по-другому какого рода работа может быть произведена с такого рода объектом... вторая... это понятно актуализация каких-то действий студентов в отношении демонстрируемого им объекта... попытка поддержать эти действия... особенно те... ну скажем так... могут сделать ситуацию более разнообразной... еще один момент... который... была попытка отследить... это насколько студенты берут те или иные средства... насколько они готовы их поддерживать и так далее... так... что еще?... ну ладно... я показала этот фрагмент студентам и мы после этого начали обсуждать... первые реакции у них такие были... они пытались назвать этот объект... но в дальнейшем... скажем так... их обсуждение становилось более раздробленным внутри... они начинали обсуждать и форму и содержание этого сообщения как им казалось... и форму... в которой это сообщение было сделано... и обсуждали тему конструктивности этого объекта...<sup>4</sup>

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

1. Дисциплинарный контекст (студенты в ходе анализа материала *должны продемонстрировать... некоторые социально-психологические явления*).

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

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

---

<sup>4</sup> Фрагмент отчета преподавателя, проводившего занятие (Стенограмма теоретико-методологического семинара ЦПРО «Восприятие, понимание, интерпретация и критика визуальных артефактов в образовании от 03.12.2013 г.)

Отмеченные нами контексты могут быть трактованы как «контексты рационализации»<sup>5</sup>, поскольку в первом случае студентам предстояло концептуализировать эмпирические данные (эпизоды фильма), подведя их под теоретические понятия социальной психологии, во втором — им было необходимо идеализировать (выделить существенное) материал видеосообщения и поместить его в воображаемые условия. Исследовательский контекст носил имплицитный характер, поскольку касался организации когнитивного аппарата самого преподавателя, намеренного наблюдать инструментальные предпочтения студентов. Исследовательская установка неявным образом должна была способствовать тому, что к совокупности действий и движений студентов педагог будет относиться селективно, выделяя и поддерживая те из них, которые относимы к плану используемых студентами средств.

В результате такого рода контекстуализации задание, предлагаемое студентам, в качестве приоритетного определяло план мыслительной деятельности, состоящей из аналитико-синтетических и моделирующих процедур. Именно они были призваны определить когнитивный статус вовлеченного в процесс мышления перцептивного объекта. Это значит, что аудиовизуальный объект (эпизоды фильма) должен был претерпеть некоторую трансформацию, выступив в ходе учебного обсуждения в качестве абстрагированной сущности. Контекст рационализации рассмотренного типа свидетельствует о логоцентрической (вербоцентрической) концепции<sup>6</sup> учебного задания в целом. Контекст рационализации следует понимать как набор установок или правил поведения, конституирующих образовательную коммуникацию. То есть «расширение эмпирического знания» в нашем анализе рассматривается как ситуативное действие, подчиненное не абстрактно-теоретическим задачам, а диктуемое прагматикой конкретного образовательного взаимодействия.

Наше дальнейшее рассуждение должно учитывать одно важное обстоятельство: предмет анализа в данном случае соотносится не с самим занятием как таковым, а с рассказом о нем преподавателя. Другими словами, в нарративе педагога учебный семинар предстает как упорядоченное событие, подчиненное не столько его внутренней логике, сколько нарративной концепции повествователя. Активность нарратива такова, что он

---

<sup>5</sup> Под рационализацией мы, вслед за М. Вебером и Ю. Хабермасом, понимаем «любое расширение эмпирического знания, способность к прогнозированию, инструментальное и организационное управление эмпирическими процессами» [20, 45].

<sup>6</sup> Концепцию мы трактуем здесь не с точки зрения ее содержания, а в прагматической перспективе, как некоторое единство установок и предписаний к действию (А. П.).



перестает быть прямым репрезентантом описываемой ситуации, а выступает как ее создатель, обладающий собственным содержанием [7, 33]. То есть он информативен прежде всего в отношении педагогического дискурса, его дескриптивного и прескриптивного устройства. Принятие нарративного допущения ведет к тому, что в фокусе внимания исследователя оказываются, например, нарративные фракции, ответственные за визуальную спецификацию (деспецификацию) материала восприятия, их зоны «турбулентности», модифицирующие регулятивные акты. Аналитической реальностью оказывается не то, что находится за пределами педагогического дискурса, а он сам. Информативно значимыми становятся, в данном случае, его логоцентрическая ориентация нарратива преподавателя, наличие/отсутствие в структуре повествования «слепых и видимых зон»<sup>7</sup>, образцы действия, которые педагог в своем рассказе демонстрирует. В этой перспективе особенно важен следующий фрагмент рассказа:

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

Отметим здесь два момента. Первый касается «зоны слепоты». Можно заметить, что в рассказе преподавателя ничего не сказано о том, как студенты вели себя во время просмотра отрывка из фильма, нет указаний на особенности их номинативного языка. Этап просмотра отрывка из кинофильма — вне зоны педагогического отношения. В качестве первой студенческой реакции преподаватель выделяет «попытки назвать этот объект», то есть речевые, а не перцептивные действия. По всей видимости, визуальное отношение в анализируемом педагогическом дискурсе не аспектировано, что не может не сказаться и на обстоятельствах реального взаимодействия со студентами. Второй момент связан с той поведенческой программой, которая дискурсивно санкционируется преподавателем в отношении объекта демонстрации. В описании мы находим несколько дескриптивных характеристик студенческих действий: «называют», «обсуждают», «экспертируют», «анализируют» (*пытаются обсуждать и форму,*

<sup>7</sup> Термины Д. Ю. Короля.

и содержание этого сообщения). Сделанные докладчиком акценты свидетельствуют о том, что в центр его повествования помещены речевые действия учащихся, преобразующие предмет зрительного восприятия в предмет устного сообщения. Или, другими словами, зрительное существование объекта длится ровно столько, сколько присутствует на экране изображение. Можно предположить, что рассмотренный фрагмент рассказа преподавателя реализует неспецифическое отношение с аудиовизуальным артефактом, связанное дискурсивным доминированием устно-речевых форм.

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

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

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

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

Для культурного релятивиста тезис о том, что человеческое зрение является продуктом исторически определенных культурных практик, — аксиоматично. Это значит, что проблема видения всегда выступает как вопрос опосредования зрения. «Отец» иконического поворота в культуре У. Митчелл, оппонируя идее непосредственности зрительного восприятия, пишет, что «обращение к модели “ума-как-зеркала” только откладывает решение проблемы. Если “ум” на самом деле делает зеркальную работу, то неясно, почему идеология способна совершать психические искажения изображений. “Незапятнанное зеркало”, работающее по модели прямого отражения, может применяться только к описанию ума человека в его естественном состоянии, находящегося за пределами “исторического процесса”, который, как и физическая жизнь, создает систематические искажения в нашем понимании» [2, 173]. В релятивистской гуманитарной перспективе вопрос «видения» заключается лишь в той или иной артикуляции особенностей современного этапа визуального вызова и верификации тех ответов, которые сообщество отсылает вызывающей инстанции. Так, например, психологи, изучавшие восприятие глубины неграмотными кре-

ствиями Либерии, обнаружили у значительной части испытуемых серьезные затруднения при распознавании ими фотографий. Туземцы не могли должным образом сориентировать изображение (определить, где его верх и низ), не узнавали запечатленных на снимках предметов. Исследователи связывают обнаруженное ими явление с культурно-историческим опытом африканских аборигенов, незнакомых с изображаемой на плоскости перспективой. М. Коул, автор приведенной выше иллюстрации, по этому поводу замечает: «Перспектива как средство изображения расстояния стала на Западе полноправным приемом лишь в работах Леонардо да Винчи. Даже сейчас перспектива распространена далеко не во всем мире, и некоторые современные западные художники сознательно нарушают условности с целью достижения определенного художественного эффекта» [16, 85–86]. Задача обучения африканских рабочих с помощью средств наглядности (использующих принцип перспективы) выразилась (со стороны ученых и заказчиков исследования) в разработке специальных учебных программ. Обучение по этим программам позволяла будущим строителям осваивать новые формы восприятия, а также соотносить изображения с окружаемыми в этой местности объектами. Так, языком психологической науки был сформулирован визуальный вызов и ответ локальному культурному пространству на африканском континенте.

С нашей точки зрения, ответы сообществ и должны быть локальными, причем, прежде всего потому, что любые глобальные влияния всегда преломляются сквозь кристаллы региональных и национальных своеобразий, обусловленных доминирующими в этих ареалах культурными практиками, которые, так или иначе, реагируют на вызовы, игнорируя или втягивая их в свои контексты. Уже сама форма артикуляции вызова выступает всегда как топологическая процедура, явным или скрытым образом указывающая на территориальные притязания ее автора. Применительно к современной редакции визуального вызова, обусловленного «взрывом коммуникаций» и возникновением гиперреальности, характер ответа обнаруживает свою связь с местом (или его отсутствием), где осуществляется его рецепция. В частности, когда мы встречаемся в трудах некоторых белорусских исследователей визуальной культуры с тезисом о том, что одной из ее важнейших проблем является «объективирующая власть кинокамеры» [18, 35], то вполне правомерным в локализирующей установке оказывается вопрос — «Где?». В каких жизненных ситуациях эта власть кинокамеры проявляется как «важнейшая проблема»? В чем состоит эта власть? Почему именно она объявляется проблемой, какова эта проблема и что определяет ее перво-

очередность? Какое отношение к «объективирующей власти кинокамеры» имеет, например, человек, который не смотрит телевизор и не пользуется Интернетом? И не является ли «объективирующая власть кинокамеры» реквизитом словаря массмедиального анализа, который посредством этой словоформы создает себе «рабочее место»: и образ угрозы, и образ беззащитного перед ней человека? «Объективирующая власть кинокамеры», взятая в трансгрессивном залоге, может оказаться самолегитимацией визуального аналитика, обеспечивающей его дискурсивное господство в неограниченном социокультурном пространстве (власть кинокамеры в этом нарративе вездесуща). Спасение от визуального насилия, обещанное им, обеспечивает ему не только форум, но и кворум на виртуальном референдуме, определяющем важнейшие гуманитарные проблемы современности.

И если в случае «сообщества визуального насилия» формулировка вызова носит тотальный характер, то мы пытаемся локализовать наше суждение, вести разговор о *ситуативации*<sup>8</sup> визуальных отношений, и в итоге — о более точной настройке оптического педагогического аппарата, без чего определение образовательных задач в области визуализации, в конечном итоге, проблематично. Ситуативация представляет собой акт практического самоопределения, в ходе которого мыслимая конфигурация обстоятельств вписывается в конкретные пространственно-временные координаты [19, 99]. При этом дескрипция ситуации принимает форму прескрипции. Вторым именем ситуативации может служить словоформа «укоренение действия». С этой точки зрения тотализация проблемы может быть рассмотрена как практика отказа от такого укоренения.

Попытаемся совершить акт ситуативации визуальных отношений, обратившись еще раз к дискурсу преподавателя, который мы представили в первой части нашего анализа. Можно ли на его основании определенно ответить на следующие вопросы: видели ли участники практикума предложенный им фрагмент художественного фильма? Если да, то как это видение функционировало? Стенограмма отчета педагога отмечает два обстоятельства: минимальность временной дистанции между моментами про-

---

<sup>8</sup> Термин «ситуативация» заимствован нами в теории языка, где он применялся для различения двух типов коммуникативных условий, в которых всякий раз иначе функционируют высказывания. Первый тип этих условий именуется «текстоидным», связанным с деконтекстуализированным высказыванием. Второй — «текстуальным», содержательность которого обусловлена «интенцией говорящего в конкретной коммуникативной ситуации и раскрывается в свете **комплектации** интонационным контуром, образом говорящего и его аудитории, определенным коммуникативным контекстом (невербальным, тематическим, жанровым, интеракциональным) и intersубъективным смыслом» [10, 6]. То есть ситуативация означает превращение высказывания в текст, путем «устранения дефицита адресантности и адресатности, и восполнения коммуникативно значимых контуров ситуации общения» [10, 50].

смотра изображения и его обсуждением, а также относительно высокую номинативную активность студентов. Первое свидетельствует о фундаментальной связанности процессов восприятия и интерпретации, существенном участии слов в координации зрения, второе — о попытках использования речевой активности для объективации изображения, в которой номинация представляет собой двойное парадоксальное действие: и способ присвоения артефакта, и его отталкивание. Именование — всегда и самоименование. Р. Барт заметил по близкому поводу, что «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен» [9, 486]. Это значит, что акт именования обеспечивает связь именующего и именуемого им объекта. Но одновременно это и определенное дистанцирование, поскольку именованный объект получает отличное от меня имя. Возникает своего рода тождество-различие. О том, насколько отталкивание оказалась удачным, судить на основании анализируемого фрагмента довольно сложно. Однако понятно, что сам его факт может рассматриваться как некая возможность педагогического участия, нацеленного на либерализацию зрительного восприятия.

О чем здесь идет речь?

Прежде всего, о торможении естественной для любого индивида тенденции к присвоению перцептивного материала. Автоматизм личного опыта, связанный с категоризацией материала восприятия, должен перестать доминировать, освободив место репрезентантам фотографической реальности. Как замечает по близкому поводу И. Калинин — исследователь отношений с визуальным артефактом, «необходимо научиться смотреть даже на сделанные собственной рукой фотографии, как на чужие» [14], включить в перцептивную процедуру механизм *визуального остранения*. Учитывая противоречивый характер номинативной активности, первостепенное значение приобретают нюансы речевых приемов: как и в какой функции они используются, а также каковы действующие лингвистические конвенции, которые «здесь и сейчас» формируют режим высказываний.

Феномен остранения, утвердившийся, прежде всего, в теории поэтики, В.Б. Шкловский — автор этого термина — трактовал функционально<sup>9</sup>. Возражая А.А. Потебне, связывавшем поэтическую специфику с образным мышлением, Шкловский настаивал на том, что поэтическое связано не с

---

<sup>9</sup> Интерпретация позиции В.Б. Шкловского осуществлена с привлечением материалов его статьи «Искусство как прием» (А. П.).

обращением к образу как таковому, а в том, *как* этот образ используется. Так, например, он может выступать в форме средства практического мышления (обобщения) или в виде приема усиления впечатления (амплификатора). В первом случае образ как отвлечение (абстрагирование) не имеет ничего общего с искусством, во втором — выполняет поэтическую функцию.

Развивая далее мысль об использовании языка, В.Б. Шкловский различает поэтическое и инструментальное<sup>10</sup> (практическое) его применение. Инструментальное употребление языка подчинено принципу экономии сил (отсюда и акцент на обобщении), ему свойственен автоматизм, сокращенность, обрывистость. Понимание в этом случае «алгебраично», вещи узнаются по первым буквам. Поэтическое же применение языка, напротив — избыточно, демонстративно, рельефно. Или, как говорит сам Шкловский: «Поэтический язык должен иметь характер чужеземного, удивительного, трудного, ...искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве не важно» [21]. Задача языка искусства (и приема остранения) противоположна его инструментальному использованию. Она призвана ориентироваться не на узнавание вещи, а на ее видение. Отсюда и важнейшее свойство поэтической речи — способность к торможению восприятия или, используя термин Ж. Деррида, его подвешиванию.

С этой точки зрения визуальное остранение оказывается связанным, с одной стороны, с блокировкой перцептивного автоматизма, обеспечивающего присвоение вещи, а с другой, с приостановкой речевой активности, в том числе и во внутренней речи, чтобы сделать процесс *рассматривания* визуального артефакта максимально длительным и разделенным с процессом его интерпретации. На какое-то время субъекту восприятия следует потерять голос, «онеметь», погрузить перцептивный объект в разреженное детализацией семиотико-символическое пространство изображения.

Однако наше зрение, как, впрочем, и все другие психические функции, социально и коммуникативно обусловлено. Или, говоря другими словами, наше зрение всегда уже категоризовано, и мы видим чаще всего только то, что гарантировано нам нашими перцептивными матрицами. Любой «воспринимаемый единичный объект представляет класс, неизбежно выводит свойство обобщенности за пределы внутренних связей элементов данного перцепта в его непосредственном отношении к объекту и вво-

---

<sup>10</sup> Шкловский употребляет, как нам представляется, не совсем удачный термин «прозаическое», поскольку «прозаический» жанр не противоречит художественности (А. П.).

дит в сферу внешних, межобразных связей или связей актуального восприятия с прошлым опытом» [11, 81]. В результате действия указанного обстоятельства зрительное остранение предполагает создание ситуации как бы первовидения, а значит своего рода слепоты, когда, рассматривая объект, мы одновременно и учимся видеть.

В этом случае утратившее опытную опору зрение приобретает свойства действия в ситуации неопределенности, оно становится поисковым, ощупывающим, тем, которое осуществляется «методом тыка». Ж. Деррида сравнивал такую форму поведения с движениями слепца: «Они всегда выносят вперед руки, это их жест, вибрирующий в пустоте, между просьбой, вопрошанием, молитвой и мольбой. Как и все слепцы, они должны опережать самих себя, то есть, забегать вперед, бросаться в пространство как бы на свой страх и риск. Они хватают пространство своими жадными руками, они изображены одновременно осторожными и смелыми, они высчитывают, рассчитывают невидимое» [13]. И хотя Деррида использует троп «слепец» для прояснения позиции художника, создающего новое видение (в этом смысле — первовидение), нам представляется, что метафора «ослепление» может быть использована и для описания механизма зрительного остранения. «Ослепнуть» означает блокировать культурную зрительную привычку и сговор (коммуникативную привычку).

В современной литературе, посвященной визуальному образованию, мы находим примеры практических решений проблемы визуального остранения. В своем учебном курсе «Иконология» У. Митчелл делает это так: «Я прошу студентов выразить свои представления в словах, как будто они этнографы, и делают доклад для некоторого сообщества, которое не имеет понятия о том, что такое визуальная культура. Они не могут ссылаться на то, что их слушатели хорошо осведомлены о таких повседневных понятиях как цвет, линия, визуальный контакт, косметика, одежда, выражение лица, зеркало, стекло, вуайеризм, не говоря уже о фотографии, живописи, скульптуре и других так называемых “визуальных средствах”. Визуальная культура, таким образом, представляется как нечто неизвестное, экзотическое и нуждается в пояснении» [3, 165–166]. В другом случае он просит студентов вообразить, будто бы у них искусственные глаза, которыми они не умеют пользоваться. Эти приемы, считает Митчелл, — «преимущественная стратегия в практике визуального представления изображений и объектов» [там же].

В опыте Митчелла содержится и подсказка относительно того, как может быть использован язык при контакте с материалом изображения. Он

говорит об описательном, а не интерпретирующем статусе используемых визионером лингвистических средств. При этом описание не может опираться на известные в культуре значения, а предполагает «изобретение» языка. Креация студентами визуальных дескрипций становится аналогом поэтического действия, создающего (воссоздающего) в ходе своей реализации не только конкретное изображение, но и визуальный мир в целом.

Таким образом, проблема современного видения может быть обозначена в терминах «сбрасывания» сложившейся культуры зрения, ее проблематизации. На уровне действий субъекта это выражается в необходимости освоения двух управляющих зрительным процессом механизмов. Первый из них связан с торможением спонтанной артикуляции (вербальной культуры), второй — с контролем визуальной апперцепции. Их формирование и согласованное использование, включенное в процесс восприятия артефактов, может быть положено в основание педагогического проекта визуального образования.

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

### **Является ли академический дискурс группы помехой в формировании визуального отношения?**

Американскому культурсоциологу Д. Александеру принадлежит следующая мысль: «Если мир как таковой основан на коллективных интерпретациях, то его изменение всегда в значительной степени подразумевает изменение и этих интерпретаций. Кроме того, в переосмыслении нуждается и сама интеллектуальная интерпретация» [6, 505]. При всей самоочевидности этой мысли для тех, кто разделяет социально-конструкционистские убеждения, ее реализация в условиях «визуального поворота» не самоочевидна.

На основании сделанного нами анализа заметим, что групповая интеракция, представленная в педагогическом нарративе, соотносится с определенной конвенцией, реализуемой академической группой, как гово-



рят программисты, по умолчанию. Она функционирует на уровне формообразования высказываний, принимая в само собой разумеющемся статусе такие, например, характеристики как институциональность условий занятия, легитимность педагогической власти, единство используемого участниками языка, равенство студенческих позиций по отношению к изображению, общезначимость (внеиндивидуальность) решаемых ими учебных задач. Все это (и многое другое) не является безразличным ситуационным обстоятельством, а выступает в конституирующей коммуникацию функции, как условие ее пространственно-временной организации, фактор стабильности и предсказуемости, а главное, контролируемости процесса производства высказываний. С этой точки зрения академическая группа, воспроизводящая имплицитные условия коммуникации, является инстанцией социальной власти и контроля, в том числе и по отношению к управляющему ею педагогу.

Имплицитным правилом, регулирующим групповой интерактивный процесс, выступает соглашение: «педагог спрашивает — студенты отвечают» или «вопрос-ответная ситуация». Внешне она напоминает ситуацию повседневного взаимодействия, регулируемую речевой конвенцией<sup>11</sup>. Однако, в отличие от повседневного разговора, в котором коммуниканты могут относительно свободно обмениваться позициями, произвольно создавать или обрывать развиваемую в беседе тему и т. д., образовательная коммуникация, как правило, вертикальна и для студента обязывающа. Это тот вызов, уклониться от которого едва ли возможно. Более того, именно вопрос-ответная ситуация выступает действующим условием как образовательного воспроизводства, так и существования студенческой идентичности, черпающей в ней энергетику самоорганизации. Инстанция производства вопросов чаще всего реализуется в непроблематичном качестве и даже в тех случаях (как, например, в проблемном обучении), где педагог моделирует условия неопределенности; учащийся подозревает, что преподаватель знает, как обстоят дела «на самом деле», но хитрит. Действие иерархических имплицитных установок не может не породить соответствующих взаимных ожиданий участников взаимодействия. Так, например, оценивающее визуальный объект высказывание будет ориентировать-

---

<sup>11</sup> Связывание собеседников в повседневном разговоре происходит, в том числе, «посредством дополняющих и смежных пар высказываний, состоящих из конвенционально нераздельных частей. Примерами таких пар являются: вопрос – ответ, просьба – исполнение или отказ, приветствие – приветствие, приглашение – согласие или отказ, прощание – прощание, распоряжение – выполнение или отказ, обвинение – отрицание, комплемент – возражение и т. п. [4, 47–48].

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

Особая роль в конституировании вопросно-ответной ситуации принадлежит учебному заданию. В приведенном в первой части изложения примере задание формулировалось как вопрос о том, «...что же за явления мы имели на экране...». Можно предположить, что получив такое задание, студенты будут (не согласуясь, согласовано) трактовать его в духе задачи на содержательное обобщение. Дело в том, что представленный к обозрению материал — динамичен и многомерен. Более или менее однозначно определить предмет перцепции можно, обнаружив принцип единства всех демонстрируемых на экране элементов. Из высказывания педагога в директивной функции студентами будет, скорее всего, отобрано концептуальное «что», а не перцептуальное «явление». В этом случае номинативная активность студентов, которую наблюдал ведущий занятие преподаватель, может быть трактована как инструментальное (практическое) использование языка. Здесь следует заметить, что обобщение производимо как с помощью визуальных образов, так и посредством категорий дискурсивного мышления<sup>12</sup>. Это значит, что выводы относительно того, как были использованы студентами регулятивы, содержащиеся в высказывании педагога, можно будет сделать только на основании анализа словаря номинативной активности обучающихся.

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

---

<sup>12</sup> На примере вычисления времени американский психолог Р. Арнхейм убедительно показывает различие двух мыслительных стратегий «визуальной» и «интеллектуальной», когда исчисление осуществляется с опорой на видимый (представляемый) циферблат, путем абстрагирования числовых темпоральных выражений [8].

чается в согласованности и скоординированности действий участников ситуации» [15, 70]. Неподтверждение прогноза относительно ожидаемых действий может выступать дезориентирующим студентов фактором, моментом диффузии учебной ситуации в целом. В ситуации неопределенности задания студенты, как правило, осуществляют пробные действия, ориентируясь при этом на педагогическую оценку, с одной стороны, и на образцы поведения преподавателя, с другой.

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

Если развивать далее мысль о позиции преподавателя, то следует отметить, что в связи с особой значимостью процесса остранения зрения педагогическому контролю подлежит, прежде всего, та образовательная контекстуализация, которая способна превратить визуальный предмет как в текстуальную сущность или абстрактную идею, так и в подлежащий итоговой аттестации нарратив. Этот контроль связан с особым представлением о распределении внимания участников речевого взаимодействия, посредством которого одновременно удерживается и предмет перцепции, и способ его вербализации. Свидетельством данной формы внимания может служить появление в дискуссии визуально-ориентированных высказываний и реакций (например, подробных описаний наблюдаемого), а также метафор, метонимий, экфразисов, реализующихся в поэтической функции.

Усложнение структуры внимания, в котором предметная и описательная составляющая оказываются подверженными процессу образной артификации, может рассматриваться в качестве психологического критерия коммуникативного развития участников взаимодействия с визуальным артефактом.

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

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

Что касается социальной функции в интеракции, использующей коммуникативный механизм развития, то здесь речь не идет об индивидуальном статусе функционирования визуального отношения. Правильнее будет описать его в виде смены форм социальности, которая в стартовом положении выступает в виде разделяемого имплицитного синкретического общего, которое после «фазового перехода» обнаруживает себя в новом визуализированном качестве. Речь идет об изменении формы коммуникации, причем изменении, которое не является финальным. Если в деятельностном залоге результат развития оказывается интериоризованной и присвоенной социальностью, то в коммуникативном описании визуализированная социальность не является предметом усвоения, а реализуется как особое состояние группового субъекта, порожденное обстоятельствами текущей

интеракции. Это значит, что как «индивидуальные личности, так и групповые деятельности нужно рассматривать как возникающие в контексте групповых отношений» [12, 32].

Продуктивное групповое состояние (социальная идентичность) имеет ограниченное время существования и является негарантированным системным качеством. Одним из ключевых условий его возникновения выступает языковая трансформация, которая состоит, во-первых, в визуализации языка, а во-вторых, в согласованном его использовании в группе. Эффект этой согласованности проявляется в феномене группового сознания нового качества. Осознание этого качества не является предшествующей взаимодействию предпосылкой, как в деятельностном подходе, а выступает как генетически исходное поведенческое следствие, которое может быть на каком-то шаге объективировано. Дискурс группы становится метафизической базой появления и реализации визуального отношения.

Ответ, который современное образование может сообразовывать с происходящей в культуре визуализацией, состоит в разработке и внедрении в учебный процесс курсов *визуальной риторики*. Последняя примечательна не только тем, что интересуется «образом, но, прежде всего, тем, что обращена к организованностям языка, отношениям образа и предмета, когда последний становится средством убеждения, рамкой передачи сообщения, а также сознанию образа, как социальной конвенцией, санкционирующей феномены видения, показывания или бытия обозреваемым» [5, 406].

## Заключение

На основании проделанного анализа мы можем сделать несколько предварительных выводов, которые в последующем могут стать набором эвристик или проблем образовательных исследований.

1. Отношение с артефактом в академической ситуации конституируется следующими факторами:

- реконтекстуализацией учебного задания студентами;
- образцами педагогического поведения;
- порядком воспроизводства образовательной ситуации.

2. Визуальное отношение не является следствием сознательных усилий студентов или следствием реализации коммуникативных автоматизмов. Это отношение обусловлено эмансипацией визуального артефакта,

предполагающее сдвиг коммуникации, в которой возникает новое качество группового целого. В языке психологии этот феномен носит название социальной установки. Социальная визуальная установка начинает определять способ интеракций в группе, характер текущих интерпретаций и пониманий.

3. Важным показателем появления визуальной установки является наличие разрыва между процессом восприятия визуального артефакта и его интерпретацией. Интерпретация становится, с одной стороны, отсроченной, а с другой — подверженной визуальной артефикации, то есть визуализированной.

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

О продуктивности состоявшегося на этих страницах «фрагментарного эксперимента» мы предлагаем судить нашим читателям.

#### Список использованных источников

1. Александер, Дж. Смыслы социальной жизни: Культурсоциология / Дж. Александер ; пер. с англ. Г. К. Ольховикова ; под ред. Д. Ю. Куракина. – М. : Праксис, 2013. – 640 с.
2. Анкерсмит, Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф. Анкерсмит ; пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова ; науч. ред. Л.Б. Макеевой. – М. : Идея-Пресс, 2003. – 360 с.
3. Арнхейм, Р. Визуальное мышление / Р. Арнхейм // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления ; под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Пастухова. – М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1981. – С. 97–107.
4. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр. ; сост. и общ. ред. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 616 с.
5. Богатырева, О. П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста: на материале английского языка : дис... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. П. Богатырева. – Тверь, 2006. – 237 л.
6. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. В. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
7. Вирт, Л. Избранные работы по социологии : сборник переводов / Л. Вирт ; пер. с англ. В. Г. Николаева ; отв. ред. Л. В. Гирко – М. : ИНИОН, 2005. – 244 с.
8. Деррида, Ж. Заметки о слепцах [Электронный ресурс] / Ж. Деррида. – Режим доступа : <http://www.youtube.com/watch?v=fMEKHr3bzGg>. – Дата доступа : 21.05.2014.

9. Калинин, И. О фотографии и ориентализме [Электронный ресурс] / И. О. Калинин // Журнальный зал. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nz/2009/4/fo26.html>. – Дата доступа : 16.04.2014.
10. Корбут, А. М. Институционализация учебных ситуаций в образовательной практике / А. М. Корбут // Анализ образовательных ситуаций : сб. науч. ст. ; под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2008. – С. 37–91.
11. Коул, М. Культура и мышление. Психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер. – М. : Прогресс, 1977. – 261 с.
12. Прокументова, Г. Н. Введение / Г. Н. Прокументова // Классический университет — инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) ; под. ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск : Томский госуд. ун-т, 2008. – С. 3–10.
13. Усманова, А. Р. Насилие как культурная метафора. Вместо введения / А. Р. Усманова // Визуальное (как) насилие : сборник научных трудов ; отв. ред. А. Р. Усманова – Вильнюс : ЕГУ, 2007. – С. 5–36.
14. Успенский, Б. А. Ego Loquens: Язык и коммуникативное пространство / Б. А. Успенский. – М. : Российск. гуманит. ун-т, 2007. – 320 с.
15. Хабермас, Ю. Теория рационализации Макса Вебера / Ю. Хабермас // Социологическое обозрение. – 2009. – Т. 8, № 3. – С. 37–60.
16. Шкловский, В. Б. Искусство как прием [Электронный ресурс] / В. Б. Шкловский. – Режим доступа : <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html>. – Дата доступа : 27.03.2014.
17. Clarke, A. Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn / A. Clarke. – SAGE Publications. – London ; New Delhi : Thousand Oaks, 2005. – 365 p.
18. Mitchell, W. J. T. Iconology: Image, Text, Ideology / W. J. T. Mitchell. – Chicago ; London : University of Chicago Press, 1987. – 226 pp.
19. 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.
20. Rancew-Sikora, D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych / D. Rancew-Sikora. – Warszawa : Trio, 2007. – 152 s.
21. Sarna, P. Odkrywanie obrazu (w dobie audiowizualności) / P. Sarna // Postscriptum polonistyczne. – 2014. – Vol. 2, № 14. – S. 405–409.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА В ФИЛОСОФИИ: РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

Петрова Г. И.

*Томский государственный университет, Томск, Россия*

*Аннотация:* в статье аргументируется возросшая роль воображения в образовательном действии в условиях иконического поворота в философии. Классическое понимание воображения базировалось на его буферной роли в синтезе эмпирического и теоретического уровней познания с целью творчески углубленного проникновения в единую истину мира. Современное же предназначение воображения видится в его способности обеспечить человеку креативное созидание себя в качестве релевантного миру, онтологически представленному не глубиной единой истины, но эмпирической визуальностью и плюрализмом быстро меняющихся образов. Это требует от образования формирования поверхностного и образного зрения, которое было бы ориентировано не на глубину единой истины, но на плюрализм мелькающих образов.

## **PEDAGOGICAL RESONANCE OF THE ICONIC TURN IN PHILOSOPHY: THE ROLE OF THE IMAGINATION IN THE EDUCATION**

Petrova G.

*National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

*Abstract:* the paper argues the increased role of the imagination in education activity in the circumstances of the iconic turn in philosophy. The classical understanding of imagination is based on its buffer role in the synthesis of empirical and theoretical levels of knowledge for the purpose of creative depth vision of the universal truth of the world. The modern imagination provides human's self-creation as a person who is relevant for the world that is represented by rapidly-changing images. Therefore, the modern education has to form the superficial vision, which orients the person not into the depth of the universal truth but into pluralism of flashing images.

В условиях современного иконического поворота в философии воображение как структура не только психологическая, но и философская привлекла к себе внимание образования. Философская визуализация мышления резонансно отозвалась в педагогике, превратив последнюю из научной инженерной дисциплины по формированию человека в гуманитарно-антропологическое знание.

В классической философии воображение рассматривалось в служебной роли буфера между эмпирическим и теоретическим уровнями познания, предназначено было соединить эмпирию мира и трансцендентальную установку сознания, синтезировать плюрализм единичных данных и



трансцендентально найденную единую истину. Синтезирующая способность воображения создавала возможность не потеряться во множественности эмпирического мира, проникнуть в его истинное единство и логическую простоту. Классической философии эмпирия не интересна, потому что онтология совпадала с логикой, и Логос-конструктор отыскивал безобразные «стольность», «чашечность», «лошадность». Соответственно, миссия педагога состояла в том, чтобы «завести за руку юношу» в мир метафизических и невозможных для воображения сущностей и сказать: «одно и то же — быть и мыслить». Истина являлась как незримая мысль.

Иконический же поворот современной философии являет собой принципиальное изменение учения о бытии и истине. Теперь бытие — это реальность не единой, абсолютной и метафизически безобразной истины, но бытие визуальных образов, мелькающих в постоянной смене друг друга. Истине, найденной с помощью Логоса, репрезентируемой в подлинности единой и устойчивой картины бытия, пришла на смену реальность черного квадрата — пустота. Она пуста в том смысле, что непрерывно заполняется постоянно возникающими как новыми, тут же устаревающими и покидающими эту реальность образами. Постоянство мелькания и смены образов в квадрате оставляет только зияющую и беспредметную пустоту «междусменности».

Сложность иконического поворота, которую он вносит в понимание и познание бытия создаёт ту реальность, в которой живёт современное образование. Репрезентируемая мелькающими образами реальность предстаёт медиареальностью [1], в которой решающую и конструирующую роль играют имидж, реклама, бренд, репутация и т. п. — всё, что есть её форма, а не сущность, её симулякр, а не подлинность.

Разрыв с единой сущностью погрузил человека в мир чувственной реальности, которая легко поддается конструированию и переконструированию, свободному выбору любой воображаемой конструкции. В реальности образов образование и педагогика не могут не существовать в модусе антропологических представлений. Возникает вопрос: имеет ли дело современная педагогика с реальным, эмпирически человеком, или тоже с его образом-симулякром (знаком)? В любом случае педагогика теперь не имеет дело с чисто умозрительно созданной трансцендентальной конструкцией — с трансцендентальным субъектом. Она работает с человеком эмпирическим.

Конкретно отвечая на вопрос, почему сегодня актуализируется роль воображения в образовании, надо иметь в виду следующее. Во-первых, во-

ображение помогает проектировать ближайшие состояния реальности (профессионального знания, культуры, социума, науки и пр.), просчитывать вероятность её наступления и риски, связанные с её неустойчивостью и непрерывной динамикой. Во-вторых, воображение создает возможность индивиду выстраивать и себя релевантно меняющейся реальности. Современность, онтологически данная в знаково-символической репрезентации, есть общество непрерывного движения меняющихся и захлестывающих человека своей калейдоскопической разнонаправленностью информационных потоков. В постоянстве порождения всё новых социальных и культурных состояний («культуропорождения» [2]) теряет свое значение такой социальный механизм развития, как традиция. Реальность глобализационных связей, «пространства потоков» [3] и заменяющих подлинность знаков всегда предстаёт как новая. Чтобы выстоять, сориентироваться в быстроте инновационного движения, человек обязан найти в себе способность, которая поможет ему это сделать. Эта способность — креативность, психологическим и философским источником которой явилась актуализация и развитие воображения как структуры сознания. Воображение и креативность помогают человеку не потерять себя в динамике глобальных коммуникаций, выстоять, самоопределиться и самореализоваться.

Креативность обнаруживает себя в формах, в которых традиционно существует воображение: в фантазии, апеллировании к символу [4], в нешаблонном мышлении и неалгоритмическом действии. Развить эти формы мышления — задача современного образования. Но почему говорим о креативности, а не о творчестве?

Традиционно в классической культуре воображение всегда связывалось с творчеством человека, оно характеризовалось как творческое начало, так как только при его наличии человек оказывался способным умозрительно создать нечто новое в своей деятельности. Созидание нового — это всегда творчество. Творческое воображение в классическом понимании уходило в поисках нового в метафизическое пространство, в глубины человеческого существования. Что случилось с творчеством в условиях иконически понимаемого бытия? И как образование и педагогика на это могут реагировать?

Современность увеличивает объём и функциональное назначение творчества. Но теперь оно связывается с повседневным миром и плюрализмом эмпирических образов и проблем. В новой сфере существования и в постоянной необходимости успеть за меняющимися образами творчество превращается в креативность. В визуальном мире востребованной оказа-

лась не столько способность углубленного проникновения в мировые сущности, сколько «внешняя ориентация». Ориентация человека во вне «...создаёт своеобразные формы поведения и характерологические особенности — лёгкую приспособляемость к изменяющимся обстоятельствам, социальный динамизм, подчёркнутое внимание к формам «презентации Я», стандартизированность реакций и поведенческих модулей» [5, 22]. Эти «характерологические особенности» и есть креативность, которая «превратилась в основной источник конкурентного преимущества» [6, 19]. «Каждый аспект нашего существования зависит от степени креативных способностей, которые мы используем. Нам нужно осознать, что большинство людей обладают креативным потенциалом, и поощрять использовать его» [7, 32]. «Креативность является масштабной и непрерывной практикой» [6, 20].

Креативные способности сегодня осознаются как необходимые для использования в самых разных деятельностных сферах и могут проявляться в изобретательстве, харизматичности, энтузиазме, общественной активности. Креативность становится качеством деятельности и являет собой стремление к самореализации человека в различных областях жизни. Самоопределение и самореализация — целевые характеристики креативной деятельности.

Если творчество — это родовая антропологическая характеристика человека, то креативность — черта социальная, возникшая в условиях иконического поворота в понимании бытия и получившая значение для человека как условие его конкурентоспособности. Если творчество базируется преимущественно на теоретическом проникновении в сущности мира, то креативность работает в мире повседневности, в эмпирическом мире. И в творчестве, и в креативности требуется чрезвычайная сила воображения, чтобы связать эти миры и развивать у человека не только чувственное ощущение бытия, но и его теоретическое освоение. Развить эту силу — задача образования.

Креативность как интеллектуальная способность меняет культурно-антропологический портрет нашего современника. Кто он — человек креативный? Конечно, человек креативный — это ответ на вызов современной информационной эпохи и новых онтологических характеристик социокультурной реальности. Соответственно, он предполагает развитое чувство воображения, которое одновременно есть и развитая способность интеллекта. Собираемые в воображении воедино чувства и интеллекта дают человеку возможность актуализировать множество информационных данных,

только воображение может дать образы «мобильной устойчивости». Например, человек, бегущий по тонкому льду, оказывается тем устойчивее, чем быстрее бежит и, следовательно, легче наступает на непрочность открывающейся под ногами бездны. Или: велосипедист может держать в устойчивом состоянии велосипед только тогда, когда он крутит педали, приводя велосипед в состояние движения (и в этом смысле — неустойчивости). Высокий интеллект обнаруживает человек креативный, когда развитое чувство воображения дает ему возможность мгновенно просчитать многие ходы в принятии решения; он оказывается способным пойти на риск, ибо в принятии решения результат первоначально ухватывается в прогнозном варианте.

Таким образом, развитие воображения в современном образовании можно рассматривать в качестве способа педагогической антропологии, ориентирующей человека на постоянную «заботу о себе»: постоянное «созидание» себя и бесконечное «порождение» себя как Другого.

#### Список использованных источников

1. Гройс, Б. Под подозрением. Главный ресурс — информация / Б. Гройс. — М., 2006. — 197 с.
2. Гусаковский, М. А. Университетское образование: перспективы развития / М. А. Гусаковский // БГУ. Университетское образование в условиях смены образовательных парадигм : материалы науч.-практ. конф., Минск, 10–12 декабря 1997 г. / Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. М. А. Гусаковского, В. В. Наумова, А. А. Полонникова. — Минск : Белгосуниверситет, 1997. — С. 41–48.
3. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Пространство потоков и пространство мест [Электронный ресурс] / М. Кастельс // Библиотека «Полка букиниста». — Режим доступа : [http://polbu.ru/kastels\\_informepoch/ch56\\_i.html](http://polbu.ru/kastels_informepoch/ch56_i.html). — Дата доступа : 20.06.2015.
4. Савчук, В. В. Что такое повороты в философии? [Электронный ресурс] / В. В. Савчук // Русская христианская гуманитарная академия. — Режим доступа : <http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/savchuk.php>. — Дата доступа : 20.06.2015.
5. Покровский, Н. Е. Проблема аномии в современном обществе / Н. Е. Покровский. — М. : МГИМО-Университет, 1995. — 139 с.
6. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида ; пер с англ. А. Константинов ; ред. М. Калужский. — М. : Классика XXI, 2005. — 421 с.
7. Роу, А. Дж. Креативное мышление / А. Дж. Роу ; пер. с англ. В. А. Островской. — М. : НТ Пресс, 2007. — 176 с.

## МИКРОТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Полонников А. А., Король Д. Ю.

*Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь*

Калачикова О. Н., Волкова Ж. В., Солоненко А. В.

*Национальный Исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*

*Аннотация:* в статье на основе анализа экспериментальных данных обсуждаются условия и факторы образовательных изменений, опосредованных визуальными артефактами; представлен микроуровень образовательного взаимодействия, описывается его динамика, коммуникативные обстоятельства отправления власти, конституирующей учебную дискуссию; авторами вводится положение о ситуативной онтологии образования, а трансформация речевых практик участников учебного взаимодействия обосновывается в качестве основного механизма осуществления образовательных инноваций. Основную часть представленного изложения составляет анализ стенограммы фрагмента семинара с преподавателями одного из российских университетов, проведенного методом case-study.

## MICROTRANSFORMATIONS OF EDUCATIONAL REALITY

Polonnikov A., Korol D.

*Belarusian State University, Minsk, Belarus*

Kalachikova O., Volkova Z., Solonenko A.

*National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

*Abstract:* In the article the authors come up with the discussion based on the experimental data about the conditions and factors of educational transformations mediated by visual artifacts. The authors present the micro-level of educational interaction and describe the dynamics of such interaction, the communicative conditions of the executed power which constitutes a discussion in learning process. The article draws on the idea of situational ontology of education proposed by the authors. The transformation of education interaction participants' speech practices is considered to be the key mechanism of educational innovations implementation. The research has been based on the case-study of a seminar with the professors of a Russian university, the analysis of the seminar transcript is the basis for the article.

### Введение

Вопрос об образовании может быть поставлен двояко: фактически и артефактически. В первом случае ему приписывается статус объекта, с которым можно вступать в познавательные и практические отношения. «Что происходит в образовании?», — спрашивает носитель фактического под-

хода, полагая при этом, что образование существует до и независимо от поставленного им вопроса. В качестве фактов образования выступают самые различные его атрибуты: вещи, свойства и многообразные связи, люди и институты, референциально отображаемые в дескриптивных и прескриптивных моделях. Считается, что образованию, как и всем иным явлениям объективного мира, присущи те или иные закономерности, изучение которых составляет предмет образовательных наук. И хотя этот предмет постоянно переопределяется в дискуссиях сторонников фактической редакции образования, это не затрагивает бытующее исходное реалистическое допущение. Да и как может быть иначе? Позицию министра образования, например, отказывающего последнему в фактическом статусе, иначе как странной не назовешь. И это касается не только позиции министра. Фактичность образования легитимирует огромное количество культурных практик, обеспечивает их социальную устойчивость и контролируемую вариативность. Фактическая редакция образовательной реальности достаточно последовательно, на наш взгляд, реализуется П. Бурдьё и Ж.-Л. Пассроном (Bourdieu, Passeron) в известной работе «Воспроизводство: элементы теории системы образования». Авторы, в частности, пишут: «Зная, с одной стороны, отношения, связывающие социальные или учебные характеристики разных категорий учащихся с соответствующими уровнями социальной компетенции, и с другой — эволюцию относительной доли категорий, характеризующихся разными степенями восприимчивости, можно построить модель, позволяющую объяснить и в определенной мере прогнозировать изменения педагогического отношения» [21, 99]. В область фактического в данном случае попадают объективные контексты образовательных ситуаций, их влияние на учебное позиционирование учащихся, социальные компетенции, изучение динамики которых позволяет строить вероятностные и относительно долгосрочные прогнозы состояния педагогических систем.

Во втором случае — артефактическом — образование полагается производным от человеческих действий и вне их не существующим. Эти действия могут быть не в полной мере осознанными, но именно в них воплощена не только искусственная природа образования, но и его особый онтологический статус<sup>13</sup>. Образование существует в той мере, какой реали-

---

<sup>13</sup> Российский философ С.П. Хаткевич формулирует близкий нашему подходу тезис о коммуникативной онтологии образования: «Коммуникативная образовательная онтология представлена взаимодействиями, полипозиционными отношениями, постоянно формирующимися как новые, и меняющимися связями, их переплетениями и сцеплениями. Реальность образования – движение отношений, коммуникации, которые не имеют ничего общего с единой субстанцией, но существуют как акцентация отношений»

зуется активность его участников. Оно «живет» в специфически образовательных интеракциях. С этой точки зрения учебная лекция в университете может ничего общего с образованием не иметь. То есть не любое действие или взаимодействие способно рождать образовательные феномены, равно как и выступать гарантией их появления. В этой перспективе образование сингулярно, случайно, зависимо от динамики сложноконтролируемых интерактивных условий и привходящих обстоятельств. Сказанное не означает невозможности его изучения и практикования, осуществления действий, в которых вероятность образовательной реализации была бы большей, чем в их отсутствие.

Явление образования парадоксально в том смысле, что его продуценты оказываются захваченными образовательными и создаваемыми с их участием процессами и состояниями, что ведет к разрыву их самоидентификации, изменению качества присутствия в образовательной ситуации. Артефактическая редакция образования роднит его с таким культурным феноменом как театральное искусство, причем и в темпоральном плане (актуальное время театрального действия), и в топологическом (присутствие в месте действия), и в коммуникативном (связанность формы действия и зрительского отношения). Классическое единство места, времени и сценической формы выступает, как известно, ключевым условием достижения эстетического эффекта — катарсиса. Родственность, однако, не означает тождества. Образовательный эффект, в отличие от эстетического, не связан с переживанием-наслаждением, а соотнобразуется, скорее, с когнитивной перестройкой, просветлением, всполохом чаянного смысла, открывающего участникам образовательного взаимодействия (в процессе этого взаимодействия) возможность достижения и постижения инобытия.

Образовательный эффект в артефактической редакции образования не выступает предметом педагогической гарантии, а возникает как событие образования, приостанавливающее автоматизм социальной и культурной преемственности. Идеологическое обоснование артефактической трактовки образования мы обнаруживаем, в частности, в работах по критической педагогике американского философа образования Г. Жиру (H. Giroux) и его последователей. Обсуждая функции критической педагогики, Г. Жиру говорит о необходимости изучения того, «как знания, действия и субъек-

---

самих по себе, тех “разрывов” и “между”, что существуют в мгновения коммуникативных связей и воздействий. “Между” и есть реальность образования в его коммуникативной онтологии. “Между” как разрыв, внепредметная реальность, которая только и сохраняется в непрерывном движении и изменении образования, в его непрерывной интенции к будущему, в его открытости. Современное образование существует как постоянная возможность быть иным» [38, 44].

тивность изменяются и конструируются в социальных процессах, базирующихся на суждениях» [2, 52]. Он подчеркивает необходимость «учить студента исторически и критически осмысливать культурные коды, осознавать их ограничения, включая и те коды, которые они используют для конструирования собственных нарративов и историй» [2, 53]. Жиру также формулирует тезис об образовательном изменении, которое связано не с модификацией тех или иных отдельных структур в образовании, а с трансформацией способа мышления об образовании в целом, переходе от воспроизводства его эссенциалистских трактовок «к практикам культурного вмешательства и социального действия» [3, 301].

Область притязаний нашего подхода, в отличие от установок радикальной педагогики, не столь тотальна. Мы несколько иначе, чем Жиру, масштабируем<sup>14</sup> образовательную реальность, пытаемся обнаружить артефактический генез образования на молярном уровне педагогических отношений, в смещениях и разрывах аудиторного дискурса, динамике коммуникативной власти в межличностном взаимодействии. Анализ условий такого рода образовательных изменений и составляет поисковую область настоящего изложения.

## 1. Диспозиция

Теоретическое направление, от имени которого реализуется настоящее исследование, принято называть «микроподходом». Его истоки обнаруживают себя в таких гуманитарных 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, полагая при этом, что изучение локальных (непосредственных и опосредованных) интеракций способно пролить свет не только на их актуальное состояние, но и сообщить исследователю «кое-что» о макропроцессах, происходящих в социуме и культуре, то есть указать на большое в малом.

---

<sup>14</sup> Операцию «масштабирование» П. Рикёр назвал «оптической метафорой». «Изменяя масштаб, – писал он, – мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» [31, 297]. И если Жиру в своих исследованиях пользуется преимущественно «телескопом», то наша исследовательская оптика настроена «микроскопически».



Микроподход стремится увидеть в локальном межличностном взаимодействии, (например, в очереди на автобусной остановке или телефонном разговоре) принцип жизненного порядка, объективное и надличное действие которого создает социальную ткань. Внимание к внеперсональным силам (негласным правилам, ритуалам, поведенческим автоматизмам) определяет основную область притязаний микроаналитиков. Последнее не исключает интереса к тем или иным социальным деривациям и маргинальным феноменам. Считается, например, что «внимание к микроскопическим подробностям происходящего позволяет обнаружить за внешне однородным и рутинным течением дел события весьма неоднородные и необычные» [34, 15]. Однако интерес к незаконнообразному, как правило, не самостоятелен и значим постольку, поскольку проливает свет на существенное в социокультурных процессах и явлениях. Для большинства исследовательских версий микроподхода системообразующей выступает познавательная установка — поиск ответа на вопрос: «Что происходит на самом деле?» [34, 16].

Наше обращение к микроподходу, совпадая во многом с его ключевыми положениями, отличается от него доминированием не исследовательского, а прагматического педагогического контекста. Это доминирование выражается в приоритете «должного» перед «сущим», подчинении исследования практической задаче — изменению характера взаимодействия участников образования. Из этого следует, что отношения с образованием определяются не соображениями истинности, а ценностями эффективности. Данное обстоятельство роднит представляемую версию микроподхода с так называемым «ангажированным исследованием», выступающим формой «социальной практики и даже политической деятельности, направленной на изменение реальности» [4, 31].

Нацеленность на образовательное изменение проявляется в предметных отношениях, методологических процедурах и организации исследовательской позиции.

Особенностью реализации предметных отношений (содержания взаимодействия) артефактической версии образования является их интерактивный и имманентный ситуации генез. Или, другими словами, предмет исследования (преобразования) конструируется не до, а в ходе исследовательского взаимодействия, являя собой момент анализа и оценки ситуации, моделируемой в образовательной интеракции. Разумеется, что для его возникновения используются те или иные семиотические или физические ресурсы, например, тексты, визуальные и аудиовизуальные материалы, нече-

ловеческие акторы-вещи (non-human actors), однако основным предметообразующим условием выступают артефакты (высказывания, действия и движения участников, созданные ими схемы, рисунки и пр.), произведенные в образовательной коммуникации. В ходе образовательного использования артефактические значения подвергаются существенной модификации<sup>15</sup>.

Методологическая организация исследования связана с апелляцией к возможностям образовательной коммуникации (ситуационному дискурсу), которые выступают одновременно и организационной формой исследования, и исследовательским средством, и средой взаимодействия участников образования, и, наконец, основным продуктом реализации образовательных отношений. Изменение режима функционирования образовательной коммуникации выступает важнейшим показателем динамики образовательной ситуации.

Инструментальное и конструктивное отношение к исследовательской позиции, в свою очередь, становится ведущим фактором ситуационных изменений. В этой перспективе педагогическое воздействие направлено не только и не столько на условия взаимодействия или других участников образовательной интеракции, сколько на (и прежде всего) позицию самого исследователя и его самоотношение. Модифицируя свою позицию и связанные с ней коммуникативные стратегии, исследователь (педагог) совершает в образовательной ситуации организационно-регулятивные действия, побуждая участников взаимодействия к реконвенционализации интерактивных условий.

## 2. Замысел

В основу организации исследования было положено известное культурологическое положение о трех формах опосредования межличностной коммуникации. Предполагается, что коммуникативные процессы революционизируются по отношению друг к другу, выступая как «дистанции» знакового обмена: 1) «лицом к лицу», устно-речевой обмен; 2) письменный обмен, опосредованный печатью; 3) обмен, осуществляемый посредством электроники [24, 96]. Историческая рефлексия образования свидетельству-

---

<sup>15</sup> Изменение значений Б. Бернштейн связывает с перемещением дискурса (реконтекстуализацией) из одного поля (например, из научного) в образовательное [20, 90].

ет о драматическом переходе от одной медиативной формы, конституирующей образовательную интеракцию, к другой<sup>16</sup>. В современной образовательной ситуации присутствуют все три вида медиаторов, порождающих не только соответствующие возможности, но и проблемы, связанные с отношениями между ними, поскольку «каждый из этих кодов требует определенной компетентности» [13, 139]. Положение, однако, таково, как замечает цитируемый автор, что «европейская школа оказалась однозначно сконцентрированной на письменных компетенциях» [там же].

Если наблюдение Т. Шкудлярка верно, то ситуация становится парадоксальной. Современная культура приобретает все более визуализированный характер<sup>17</sup>, а образование продолжает воспроизводить текстоцентрированную традицию, ведущую к тому, что мы, говоря словами Маклюэна, «продолжаем мыслить в соответствии со старыми, фрагментированными пространственными и временными образцами доэлектрической эпохи» [26, 6]. Текстоцентрированная установка, опосредующая наше отношение с миром, как считает американский психолог Арнхейм, обесценивает работу непосредственного человеческого восприятия, приписывая образному постижению мира вторичный вспомогательный статус<sup>18</sup>.

Между тем, как уже отмечалось, ситуация последних десятилетий сообразуется с активным проникновением визуально нагруженных информационно-компьютерных средств во все сферы культурной жизни, причем образование, в силу своего положения между культурой и индивидом, оказалось в числе тех социальных сфер, которых компьютерная революция коснулась в первую очередь. Сегодня практически невозможно найти университет, в котором бы ни функционировала та или иная программа его

<sup>16</sup> М. Мак-Люэн, например, пишет об остром средневековом конфликте в обучении магистров соборных школ между визуальным [у Мак-Люэна основанном на письменном тексте] и устным подходом к Писанию, «который стал также, как можно было предвидеть, осевым конфликтом в новой визуальной культуре Возрождения» [27, 166].

<sup>17</sup> Исследования культуры и образования квалифицируют современную ситуацию как «мир эффективности образа» [28, 153]; как «иконический поворот» в культуре [8, 5]; как смену грамматологической модели культуры (где основа – письмо) «моделью, где первичную роль играют визуальность и ее коды» [22, 51]; как утверждение парадигмы «диктатуры глаза», «кризиса письма и чтения» [1, 38]; как возникновение новых возможностей образования, позволяющих делать «обучение более ярким и мотивированным, субъектным и интерактивным, открывающим возможности его индивидуализации и профилирования» [7, 97].

<sup>18</sup> «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» [16, 19].

информатизации. Тем не менее, анализируя современное положение образования, американский исследователь М. Пренски (M. Prensky) фиксирует наличие радикального межпоколенческого разрыва между студентами и преподавателями, относя первых к «цифровым рожденным», а вторых — к «цифровым эмигрантам» [9, 1]. В образовании складывается парадоксальная ситуация, когда «наши Цифровые Иммигранты-инструкторы, говорящие на устаревшем языке (на языке до-цифровой эпохи), претендуют на то, чтобы обучать представителей цифрового поколения, говорящего на принципиально новом языке» [9, 2]. Однако насколько то, что Пренски обнаруживает в университете Гарварда, имеет место в постсоветских вузах? Насколько прочно позиция университетских преподавателей укоренена в структурах текстуальных отношений, каковы условия ее динамизации?

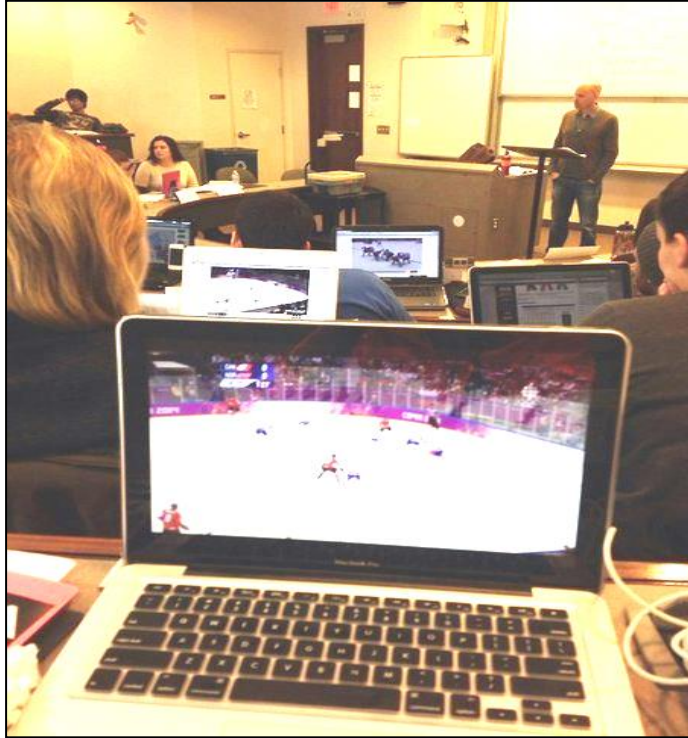
В поиске ответов на поставленные вопросы мы решили смоделировать ситуацию медиаторного конфликта, который бы помог выявить господствующие в университетской аудитории коммуникативные предпочтения, а также испытать их границы, апробировать на устойчивость и изменяемость. При этом предполагалось, что выразительной чертой педагогических позиций будет доминирование текстуальных стратегий, проявляющееся в речевых действиях, ведущих к поглощению словом образа, и это обстоятельство должно определяться участниками взаимодействия как само собой разумеющееся образовательное отношение.

### 3. Case-study

На одном из образовательных семинаров в Томском государственном университете его участникам — преподавателям в возрастном диапазоне 25–60 лет (22 человека) — было предложено внимательно рассмотреть представленную ниже фотографию<sup>19</sup> и ответить на вопрос: «Что вы увидели?».

---

<sup>19</sup> Фотография демонстрировалась с помощью проектора на большом экране, причем эта экспозиция сохранялась на протяжении всего занятия (авт.).



В настоящем анализе будут последовательно представлены высказывания, зафиксированные в стенограмме занятия, сопровождаемые нашими комментариями.

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

Данная реплика звучит через несколько секунд после заданного ведущим вопроса. Оперативность ответа здесь свидетельствует о кратковременности этапа рассматривания фотографии, прямом следовании регулятивному действию слов ведущего. (Ведущий использует глагол прошедшего времени: «увидели», а репликант 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, стимулирует не восприятие визуального артефакта, а рефлексивные процессы.

Заметим также, что в своем интроспективном отчете автор реплики обращен прежде всего к содержанию изображения. Рассказ о нем включает в себя и некоторые фотографические элементы (ледовое поле), и интерпретативные фрагменты (этап игры, класс, учитель в классе). Изобразитель-

ный статус предмета восприятия не эксплицирован, равно как и его двойственность (изображение в изображении). «Ледовое поле» фигурирует в речи как реально наблюдаемый физический объект.

Как социальное действие данное высказывание использует личную форму «я», демонстрируя тем самым другим участникам образец коммуникативного поведения в текущем событии. Этот образец строится по модели парного взаимодействия с ведущим, на вопрос которого отвечает репликант. Ответ на вопрос позиционирует не только отвечающего, но и реципрочно ведущего как инстанцию, имеющую право эти вопросы формулировать. В традиционном учебном взаимодействии эта позиция принадлежит, как правило, преподавателю.

*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 момента наблюдения выступает «откадрированность» изображения, указывается на присутствие в нем рамки, что следует расценивать как фиксацию репликантом визуального контекста. В то же время использование участником дискуссии глагола «увидели» можно рассматривать, как и в случае первой реплики, как рефлексивное высказывание.

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

Таким образом, посредством реализации второй реплики, в развитии обсуждения намечаются две возможности. Первая связана с наращиванием интерпретативного ресурса обсуждения, в котором визуальная природа изображения теряет свою специфику, вторая — с тематизацией визуального артефакта, спецификацией воспринимаемых характеристик и последующим анализом последних.

*Реплика 3: На разных мониторах разные картинки.*

Третья реплика апеллирует к отображенному на фотографии содержанию, поддерживая тем самым контентуальный тренд, заданный первым высказыванием. В то же время характер реплики позволяет с высокой степенью вероятности предположить, что говорящий в данном случае обращается не к содержанию своего представления, образу сознания, а к изображению на экране, визуальном доступном для всех присутствующих. Слово «смотрите» здесь подразумевается. Однако неэксплицированность визуального статуса предмета позволяет обсуждению функционировать в реалистическом режиме<sup>20</sup>. Участник дискуссии «видит» не фотографическое отображение мониторов, а мониторы, воспроизводящие те или иные жизненные события. Это обстоятельство позволяет нам определить, перефразируя Анкерсмита, речевую стратегию, развиваемую первой и третьей репликой, как «коммуникативный реализм». Данная речевая стратегия блокирует содержащуюся в высказывании возможность взаимодействия с изображением как визуальным артефактом; граница, создаваемая фотографическим кадром, стирается. Фотография используется в функции удвоения реальности, ей отводится «документальная роль» [39, 23].

Отсутствие регулятивных «включений» ведущих позволяет присутствующим на занятии преподавателям расценивать их молчание как одобрение применяемых участниками действий, правильную антиципацию ими желаемого учебного поведения.

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

Четвертая реплика, участвуя в содержательной координации, стремится перевести обсуждение на более высокий уровень абстракции: «уви-

<sup>20</sup>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), фрагментами зримой реальности, изображенными на них» [14, 118]. Нарративный идеализм, в свою очередь, исходит из прямо противоположного допущения, учитывающего текстуальную опосредованность нашего восприятия: «мы “видим” <math>\diamond</math> только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой» [14, 130].

дела вечную как мир проблему». Это высказывание концептуализирует визуальную презентацию в повествовательной форме<sup>21</sup>. И хотя четвертая реплика включает в себя описательные элементы («слушают только первые парты», «лектор читает лекцию»), они, тем не менее, реалистичны и подчинены указанному выше концептуальному контексту. Высказывание, реализуемое как обобщающий нарратив, трактует визуальный объект как мыслимую вещь. Мышление при этом, апеллируя к описанию, совершает посредством нарративизации перевод образа в текст. Теперь образ подчинен слову, контролирующему не только предмет восприятия, но и воспринимающий процесс. Текст опосредует отношение говорящего к визуальному артефакту, определяет его риторическую позицию.

Анализируемое высказывание содержит в себе и социальное послание. Оно, как нам представляется, заключается в скрытой оценочности суждения. Внешне эта реплика выглядит как констатив<sup>22</sup>, репрезентирующий происходящее, однако ярко выраженная оценочность суждения позволяет обнаружить в нем перформативную составляющую. Известно, что «ценности не только существуют, но и обязывают, а, точнее, «обовязывание» является свойственной им формой бытия» [11, 133]. Высказывание как перформатив утверждает в сообществе семинара ценность коммуникативной общности 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 нарративной концепции ситуации, привнесенной 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 визуально артефакта —

<sup>21</sup> 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» [33, 63], в то время как дистантное отношение к образу вызывает к жизни нарратив (повествование).

<sup>22</sup> Различение высказываний на констативы (дескрипции) и перформативы (поступки или действия, а также часть поступков или действий) принадлежит, как известно, Д. Остину [29, 16–18].



фотографии, на которую указал в свое время Р. Барт: «Фотография как бы постоянно носит свой референт с собой» [18, 13]. Отмеченное Бартом обстоятельство — соединенность знаковой формы фотографии и ее значения — провоцирует восприятие на содержательное отношение, помещая визуальные конститутивы артефакта в слепое пятно перцепции.

Четвертая реплика используется ее последовательницей в качестве контекстообразующего условия. При этом в организации этого высказывания существенен элемент «додумывания», «дорисовывания», путем введения объекта, «находящегося в стороне», которого на самом изображении нет<sup>23</sup>. 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. Такого рода действие можно определить как когнитивное присвоение визуального артефакта, посредством эксплуатации психологических ресурсов, имеющих в распоряжении репликанта.

Образец действия, который демонстрирует в дискуссии пятый репликант, связан с контекстуальным приемом, использующим для организации понимания внешние по отношению к изображению условия (личный опыт реципиента, историю визуального объекта или биографию его автора). Этот прием, рожденный текстуальной герменевтикой<sup>24</sup>, автоматически переносится в работу с визуальными объектами, становящимися текстом внутри другого текста.

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

В ключе отмеченной нами содержательной конвенции — характеристики коммуникативного процесса — действует и шестое высказывание, которое, соединяясь с пятой репликой, реализуется как «сильная» оценочность, доминирующая над зрительным процессом: «средний уровень бла-

<sup>23</sup>Феномен «додумывания» может быть трактован 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» [25, 124].

<sup>24</sup> Структура текстуальных действий описана в общем виде американским лингвистом Р. Скоулзом и заключается в реализации трех последовательных действий: чтения (декодирования), интерпретации (конструирования текста над читаемым текстом) и критики [10, 23].

госостояния студентов». Фотография в этом высказывании предстает как предмет декодирования (текстуальный прием), в результате которого проясняется содержание фотографического сообщения. Трактовка изображения как сообщения является важнейшей характеристикой анализируемого речевого акта. Она выражает собой определенный, утверждаемый этим действием коммуникативный императив: «Изображение — есть содержательное послание».

В то же время это высказывание не только нечто утверждает, но и как всякое суждение, утверждая это 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 же<sup>25</sup>. Принцип общего видения устанавливается и поддерживается коммуникативно, в том числе и посредством скрытых регулятивов.

*Реплика 7: Вообще-то написано, что это «На лекции», очень бы хотелось понять, на какой лекции; нужно было бы понимать, где это снято, 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 приведенному выше изображению, ему не принадлежит. Подпись — атрибут электронного файла, его название. Однако репликант совершает акт объединения слова и образа, путем подчинения фотографического изображения текстуальному сообщению<sup>26</sup>. 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 философ образования Т. Шкудлярек

<sup>25</sup>В данном случае нас не интересуют внеситуативные интерпретации происходящего на семинаре. Так, например, Р. Арнхейм трактует предметное единство визуального восприятия в сообществе. 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» [17, 321]. В фокусе нашего внимания не социально-психологические, а коммуникативные условия взаимодействия с визуальным артефактом, производство согласия в группах посредством координации высказываний.

<sup>26</sup> Текст здесь «служит опорой для изображения, называет, объясняет его, разлагает, помещает в последовательность текстов и на страницы книги и вновь становится “легендой”» [36, 21].

именует «текстуализацией»<sup>27</sup>. 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 отождествления<sup>28</sup>.

Одновременно с текстуализацией седьмая реплика реализуется как корректировка дефицитарной (по мнению говорящего) позиции ведущего. Это ведущему следовало бы указать «на какой лекции это снято», «где это снято». Автор реплики посредством ее утверждает правило, согласно которому ответственность за ситуационный и перцептивный порядок несет ведущий (преподаватель), а многовариантность версий понимания оценивается как следствие недостаточности педагогического управления. Седьмой репликант ставит ведущего на его педагогическое место.

*Реплика 8: Обратите внимание: на разных компьютерах схвачены разные этапы одной игры, единое пространство, одна аудитория, по всей видимости, идет обсуждение какого-то сюжета игры, но в пределах зрения одного человека находятся отдельные этапы этой игры.*

К рассматриванию изображения пытается повернуть текущую коммуникацию восьмая реплика. Начальная часть высказывания — «Обратите внимание» — ориентирована на всех участвующих в коммуникации. Одновременно оно вводит в качестве предмета дискуссии процесс видения, зрительную перспективу «в пределах зрения одного человека». Этим действием восьмая реплика осуществляет переключку со вторым высказыванием, открывая принципиальную возможность трактовки воспринимаемого визуального предмета как эффекта кадрирования. То есть «единое пространство» и «одна аудитория» — не следствие структурированности самого фотографического предмета, а результат взаимодействия некой ре-

<sup>27</sup> Этой операцией, замечает Т. Шкудлярк, реализуется акт «текстуальной» власти (textual power), обеспечивающей «придание текстуальной формы опыту и его презентации» [13, 131].

<sup>28</sup> Здесь мы вступаем в некоторую 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 (закрывающей 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)» [36, 37]. Практика сходства или различий соотнобразится, как нам представляется, не только с формой репрезентации, но и с организационно-коммуникативными условиями, в которых репрезентация реализуется.

альности и технического средства. Изобразительные элементы фотографии не являются результатом позирования или предметом художественного творчества оператора. Съемка, осуществленная внезапно, произвела образ, с помощью которого жизненная реальность оказалась ему подчиненной. Фотография в этом случае реализуется не как отражение объекта, а как «часть, продолжение объекта и мощное средство овладения им и управления» [32, 203].

Отмеченное нами здесь — это лишь потенция, содержащаяся в восьмой реплике. Но в ней уже обнаруживают себя элементы окуляроцентристского подхода, кладущего образные измерения в основание опирающегося на них суждения. При этом восьмое высказывание носит регулятивный характер (или таковой может быть ему приписан), поскольку, будучи обращенным ко всей аудитории, оно своим притязанием на значимость, с одной стороны, формирует новый тренд в коммуникации, выступает как противотекст доминирующего текста и поддерживающих его форм коммуникативной солидарности, а с другой — пытается перевести режим коммуникации: из вертикального в горизонтальный. «Обратите внимание» обращено не к ведущему, а ко всем участникам взаимодействия.

*Реплика 9: А я увидел матрешку: в центре на мониторах действуют игроки, за рамками мониторов другие люди визуальнo наслаждаются тем, что другие делают, одни действуют, другие на них смотрят, и мы смотрим за всем этим.*

К процедуре рассматривания подключается девятое высказывание. Восприятие в этом представлении распадается на ряд проекций, каждая из которых образует специфическую наблюдательную установку. Для ее выражения говорящий использует образ «матрешки» — визуальную типизацию, с помощью которой «существенные свойства объектов мышления при помощи образа наглядно объясняются» [15, 99]. Формула «наблюдения за наблюдающими, за наблюдателями» возникает и реализуется не как наложение логически априорно определенного принципа на перцептивный материал, а как реструктуризация воспринимаемого образа, продиктованного активностью процедуры рассматривания.

В то же время в девятой реплике присутствует и попытка визуального обобщения всей ситуации семинарского обсуждения, объединения всех ее структурных компонентов посредством идентичности производимого действия: «на них смотрят, и мы смотрим за всем этим». Это обобщение со-

храняет в себе эмпирические признаки наблюдаемого, одновременно объединяя их на основании видимых (поверхностных) характеристик.

*Реплика 10: А мне представляется, что здесь много разных индивидуальных траекторий, образовательные ли они — это вопрос. Смотрите! Компьютеры показывают разные моменты игры, а правый компьютер показывает что-то вообще другое, не игру в хоккей, более того, студенты, которые смотрят в нашу сторону, похоже что-то разглядывают. Вот, как минимум, три траектории.*

Десятая реплика поддерживает стратегию рассматривания изображения. Оно также описывает особенности структурных элементов изображения: «компьютеры показывают разные моменты игры, а правый компьютер показывает что-то вообще другое, не игру в хоккей», «студенты, которые смотрят в нашу сторону, похоже что-то разглядывают», проблематизируя единство изображенного на фотографии события. Десятое высказывание, также как и восьмая реплика, обращена ко всем участникам переговоров и реализует регулятивное отношение. Но она одновременно содержит в себе и момент «прозрения». Репликант вдруг увидел то, чего не видел до сих пор и выразил это вновь возникшее видение экспрессивным обращением: «Смотрите!».

Координация трех заключающих высказываний усиливает визуальную ориентацию обсуждения, трансформируя структуру и содержание коммуникативного процесса. Видение, подчиненное слову и аккомпанирующее ему в разноуровневых актах дискурсивного мышления, освобождается от этой зависимости и начинает выступать в качестве фактора, регулирующего когнитивные отношения и вербальный порядок. В коммуникации начинает складываться новый тренд, ограничивающий экспансию текстоцентрированных взаимодействий и связанных с ними императивов речевого поведения. Изменение коммуникативного процесса *de facto* означает попытку смены формы коммуникации в семинаре, его «визуальный поворот».

## Обсуждение

В исследовательскую задачу семинара, как уже отмечалось выше, входила проверка укорененности текстоцентрированных стратегий в коммуникативном поведении университетских преподавателей, а также поиск

внутрикоммуникативных условий их ограничения, что в перспективе означало бы принципиальную возможность увеличения спектра речевого репертуара образования, расширение когнитивных и социальных компетенций его участников.

Для решения указанных задач была использована фотография — визуальный артефакт, позволивший в ходе обсуждения инспирировать ряд высказываний, проявляющих коммуникативные позиции и речевые действия преподавателей-участников семинара. Эта инспирация должна была пролить свет на два интерактивных феномена: когнитивный (способ оперирования знанием) и социально-поведенческий (характер взаимодействия высказываний, их регулятивно-коммуникативное значение). Как показал наш анализ, текстоцентрированная стратегия, особенно на начальном этапе взаимодействия, имела определенный приоритет и осуществляла экспансию на все коммуникативное пространство семинара (реплики 1–7). Признаками текстоцентрированной эпистемологической ориентации высказываний выступили следующие способы поглощения словом образа: *нарративизация* визуального артефакта (превращение фотографии в рассказ о фотографии), *текстуализация* визуального артефакта (применение к фотографии приемов текстологического анализа), а также *интеллектуализация* визуального артефакта (использование представлений о нем разного уровня абстракции, перевод в статус мыслимой и словесно структурируемой сущности). Этим способам реализации коммуникации сопутствовало мгновенное понимание (схватывание) смысла визуальной презентации и связанная с ним редукция процесса рассматривания как информационно значимого когнитивного действия.

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

Регулятивное значение высказываний в ходе занятия сообразовывалось не только с «выставлением на референдум» вариантов ассоциирования, но и с использованием особого рода «безадресных» высказываний, ориентированных на стабилизацию или трансформацию целостной структуры ситуации. Этот тип высказываний более рельефно, чем другие содержал претензию на общезначимость, то есть на коммуникативную

власть. Последняя, судя по данным анализа, может реализовываться не отдельными репликами, а их последовательностями. В этом случае власть принадлежит не отдельной позиции, а доминирующим в коммуникации процессам или состояниям.

Наше исследование зафиксировало и имплицитные формы коммуникативной регуляции (внеситуативная контекстуализация, игнорирование высказываний, тематическое переключение). Эти коммуникативные приемы 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 и инициативные высказывания<sup>29</sup>, открывающие обменные процессы в коммуникации. В анализируемом нами случае к инициативным высказываниям можно отнести вопрос, заданный ведущим в начале семинара. Использование им в инициативном высказывании глагола в прошедшем времени — «увидели» — активировало отношение участников к ситуации визуального восприятия как завершенной, стимулировало обращение к образам памяти и предметизирующей рефлексии в целом.

В образовательном отношении особый интерес представляют формы коммуникативного согласия, отмеченные нами в процессе интерпретации отдельных реплик и их союзов. Говоря о согласии, мы не имеем в виду ее трактовку в духе коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса, связывающего согласие с осознанным альянсом убеждений, проявляющемся в реакциях коммуникантов на речевой акт [37, 200]. Договор, выступающий способом конституирования согласия, мы склонны рассматривать как частный случай соглашений. В нашем анализе согласие фигурирует как поведенческое действие, базирующееся на координации и состыковке высказываний. Для этого типа интеракций осознание их условий и последствий не является обязательным. В основе данной формы согласия лежат миметическая реакция и механизм распределения коммуникативной власти. Инициативное или авторитетное высказывание в этом случае способны вызывать к жизни различные варианты согласия без соглашения. В социально-психологическом языке феномен такого конкордата часто описывается как конформность.

---

<sup>29</sup> М.Л. 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» [25, 218].

Наблюдение за коммуникативными альянсами имеет, как мы уже сказали выше, важное образовательное значение. Оно связано с пониманием образовательного акта как смены дискурсивной позиции. С этой точки зрения обнаружение действующих в учебной коммуникации конвенций выступает как неременное предварительное условие образования, реализующегося как момент перехода от одной формы коммуникативной устойчивости к другой. Это значит, что образование связано со сбрасыванием одной формы и обретением другой, трансформацией когнитивного и социального порядка коммуникации, динамикой групповых и индивидуальных дискурсивных позиций. Отражение исходных и переходных состояний дискуссии в различных формах сознания и самосознания, а также формирование отношения к условиям происходящего образовательного взаимодействия его участников являются перспективой последующих наших исследований и обсуждений.

## **Заключение**

Обращение к визуальным артефактам как условию диверсификации образования было продиктовано как культурными обстоятельствами последних десятилетий, так и доминированием устойчивых, в данном случае текстоцентрированных, тенденций в образовательной практике. Последнее ведет к тому, что образовательные системы разных стран, «безотносительно к доминантным идеологиям разных обществ, становятся поразительно похожими» [20, 250–251]. Эта схожесть во многом связана с типологизирующим действием образовательной практики, в основе которой лежит процесс воспроизводства. Французские социологи П. Бурдьё и Ж.-К. Пасрон замечают в этой связи, что образование, кроме воспроизводства культуры, обеспечивает еще и воспроизводство социальных форм [21, 27]. Мы же добавим к этому и функцию воспроизводства самого образования. Его устойчивое воспроизводство одним из своих когнитивных следствий имеет реификацию<sup>30</sup> образования. В этом своем реифицированном качестве оно осуществляет дискурсивное позиционирование и тиражирование своих субъектов, а также форм распределения власти и условий межличностного взаимодействия. Эта дискурсивная работа происходит на всех уровнях об-

---

<sup>30</sup>Реификация – это восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах [19, 147].



разовательных отношений: управления, методического обеспечения, исследовательской поддержки и, что важнее, на молярном коммуникативном уровне. В результате «цифровые рожденные» включаются в языковую игру, навязывающую им правила поведения доэлектрической эпохи, а новые режимы коммуникации либо блокируются, либо маргинализируются условиями действующего образования.

С этой точки зрения режим образовательного воспроизводства реализуется как безличный механизм, работа которого обеспечивается и порожденными им агентами. В исследованиях М. Фуко действие этих вне(человеческих) сил описывается как «микрoфизика власти». Власть в понимании Фуко есть нечто, что не принадлежит кому-либо или чему-либо, например, образовательному менеджменту. Она реализуется скорее как форма социальной связи, анонимный принцип, формирующий образовательные процессы без субъекта и на субъекте. «Исследование микрoфизики власти предполагает, что отправляемая власть понимается не как достояние, а как стратегия, что воздействия господства приписываются не "присвоению", а механизмам, маневрам, тактикам, техникам, действиям» [35, 41]. С этой точки зрения власть не принадлежит никому, но ей принадлежат все.

Одна из задач исследования, представленного на этих страницах, состояла в интервенции в сам механизм отправления власти на молярном уровне образовательного «метаболизма». Это вмешательство не преследовало целей свержения власти или осуществления глубоких и радикальных изменений в ее функционировании. Интервенция сообразовывалась с проникновением элементов нового силового порядка в структуры прежнего, с ее проявляющим эффектом, способностью создавать условия для обнаружения силовых линий традиции. Уже сам факт такого рода исследования является актом «создания помех» в коммуникативной традиции, способных вызвать в ней нарушения и деривации.

Следствием такого вмешательства могут стать микроизменения образовательного взаимодействия. Они, как показал анализ занятия, касаются когнитивных обстоятельств, порожденных коммуникативной динамикой форм образовательных интеракций, отношений с визуальным артефактом, а также конституирующей образовательную ситуацию педагогической позиции. Возникновение в образовательном воспроизводстве небольшого зазора есть шанс инообразования, значит, и новая возможность для его участников.

### Список использованных источников

1. Анкерсмит, Ф. Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф. Р. Анкерсмит ; пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова ; под науч. ред. Л. Б. Макеевой. – М. : Идея Пресс, 2003. – 360 с.
2. Арнхейм, Р. Визуальное мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления ; под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Пастухова. – М. : Издательство Моск. ун-та, 1981. – С. 97–107.
3. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм ; пер. с англ. В. Н. Самохина. – М. : Прогресс, 1974. – 386 с.
4. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм ; пер. с англ. В.Н. Самохина. – М. : Прометей, 1994. – 352 с.
5. Барт, Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии / Р. Барт ; пер. с фр. и послесловие М. Рыклина. – М. : Ad marginem, 1997. – 223 с.
6. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. с англ. Е. Руткевич. – М. : Academia-Центр ; МЕДИУМ, 1995. – 321 с.
7. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн ; пер. с англ. И. В. Борисовой. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
8. Бурдье, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон ; пер. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
9. Геллер, Л. Экфрасис, или Обнажение приема. Несколько вопросов и тезис / Л. Геллер // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте : сб. ст. ; сост. и науч. ред. Д. В. Токарева. – М. : Новое литературное обозрение, 2013. – С. 44–60.
10. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ. А. Д. Ковалева. – М. : КАНОН-пресс-Ц ; Кучково поле, 2000. – 304 с.
11. Король, Д. Ю. Коммуникация и культурогенез современности // Д. Ю. Король // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский [и др.] ; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – С. 94–97.
12. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
13. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г. М. Мак-Люэн. – М. : КАНОН пресс Ц ; Кучково поле, 2003.
14. Мак-Люэн, М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн. – К. : Ника-Центр, 2003. – 432 с.
15. Нанси, Ж.-Л. Складка мысли Делеза / Ж.-Л. Нанси // *Vita cogitans*. – 2007. – № 5. – С. 149–156.
16. Остин, Дж. Избранное / Дж. Остин ; пер. с англ. Л. Б. Макеевой, В. П. Руднева. – М. : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 1999. – 332 с.
17. Полонников, А. А. Порядок учебных ситуаций в контексте кризисного эксперимента / А. А. Полонников // Анализ образовательных ситуаций : сб. науч. ст. ; под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2008. – С. 136–178.
18. Рикер, П. Память, история, забвение / П. Рикёр ; пер. с фр. И. И. Блауберг [и др.]. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.
19. Сонтаг, С. О фотографии / С. Сонтаг. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2013. – 272 с.

20. Токарев, Д. В. Дескриптивный и нарративный аспекты экфрасиса («Мертвый Христос» Гольбейна-Достоевского и «Сикстинская мадонна» Рафаэля-Жуковского) / Д. В. Токарев // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте : сб. ст. ; сост. и науч. ред. Д. В. Токарева. – М. : Новое литературное обозрение, 2013. – С. 61–109.
21. Филиппов, А. Развивая теорию событий. Статья первая. Дидактический эксперимент / А. Филиппов // Социологическое обозрение. – 2011. – Т. 10, № 1-2. – С. 6–18.
22. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко ; пер. с фр. В. Наумова ; под ред. И. Борисовой. – М. : Ад Маргинем Пресс, 1999. – 504 с.
23. Фуко, М. Это не трубка / М. Фуко ; пер. с фр. И. Кулик // Художественный журнал. – 1999. – 152 с.
24. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; пер. с нем. С. В. Шачина ; под. ред. Д. В. Складнева. – СПб. : Наука, 2000. – 380 с.
25. Хаткевич, С. П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности / С. П. Хаткевич // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 311, № 7. – С. 42–44.
26. Штомпка, П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования: учебник / П. Штомпка ; пер. с польск. Н. В. Морозовой. – М. : Логос, 2007. – 168 с.
27. Drabek, M. Dominacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym / M. Drabek // Kultura – Historia – Globalizacja. – 2010. – № 8. – S. 37–46.
28. Giroux, H. A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism / H. A. Giroux // Social Text. – 1991. – № 28. – P. 51–67.
29. Giroux, H. A. Schooling and the Myth of Objectivity: Stalking the Politics of the Hidden Curriculum / H. A. Giroux // McGill Journal of Education – 1981. – № 17. – P. 282–304.
30. Grzymała-Kazłowska, A. Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem / A. Grzymała-Kazłowska // Kultura i Społeczeństwo. – 2004. – Vol. 48, № 1. – S. 13–34.
31. Jabłońska, B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne / B. Jabłońska // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2006. – Tom II, № 1. – S. 53–67.
32. Konecki, K.T. Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury / K.T. Konecki // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2012. – Tom VIII, № 4. – S. 12–45.
33. Kozielska, M. Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym / M. Kozielska // Edukacja Jutra. Tatrzańskie seminarium naukowe. – Wrocław, 2004. – S. 95–100.
34. Mitchell, W. J. T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images / W. J. T. Mitchell. – Chicago : University of Chicago Press, 2004. – 408 p.
35. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon [Electronic resource] / M. Prensky // MCB University Press. – 2001. – Vol. 9, № 5. – Mode of access: [www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf). – Date of access: 15.02.2015.
36. Scholes, R. Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English / R. Scholes. – New Haven ; London : Yale University Press, 1985. – 176 p.

37. Szkudlarek, T. Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. („Puste znaczące” a pedagogika kultury) / T. Szkudlarek // FORUM OŚWIATOWE, numer specjalny. – 2008. – S. 125–139.

38. Szkudlarek, T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu / T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 1993. – 246 s.

39. Szkudliarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.

**УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ:  
АНАЛИЗ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ<sup>31</sup>**

Третьякова Т. Е.

*НИ Томский государственный университет, Томск, Россия*

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

**CONDITIONS AND FACTORS  
OF THE EDUCATIONAL CHANGES:  
MICRO-LEVEL RESEARCH OF THE EDUCATIONAL  
COMMUNICATION**

Tretyakova T.

*National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

*Abstract:* This article analyzes the micro-level educational communication. The author analyzes the transcript of the class, which was held with the students of Tomsk State University. Micro-level research of educational communication revealed the conditions and the factors of communication strategies changes. The study was conducted in collaboration with the Laboratory of designing innovative processes in education.

Исследование реализуется в рамках микроподхода, который «концентрирует внимание на «здесь-и-сейчас» происходящем межличностном взаимодействии, полагая при этом, что изучение локальных интеракций способно пролить свет не только на их актуальное состояние, но и сообщить исследователю «кое-что» о микропроцессах, происходящих в социуме и культуре, то есть указать на большое в малом» [2, 3].

В первой декаде сентября в Томском государственном университете, в рамках эксперимента «Медиация учебной ситуации визуальным артефак-

---

<sup>31</sup> В статье использованы результаты исследований ЛПИО НИ ТГУ, полученные в ходе выполнения проекта «Повышение эффективности организации образовательной деятельности в исследовательском университете» (№ НУ 8.1.91.2015), в рамках Программы «Научный фонд им. Д.И. Менделеева Томского государственного университета» в 2015 г.

том», автором данной статьи было проведено занятие со студентами первого курса, обучающимися по программе подготовки бакалавров «Политология». На занятии была смоделирована ситуация конфликта «участники эксперимента — визуальный стимул». Цель эксперимента — с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, осуществить деконструкцию пресуппозиций участников эксперимента. В контексте данного эксперимента понятие «пресуппозиция» используется в следующем значении: совокупность фоновых знаний и убеждений, лежащих в основе описания себя и мира, а также «ощущение себя вправе» осуществлять какую-либо деятельность, которая носит аксиоматический характер (не подвергается сомнению).

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

В процессе генерирования зрительных установок, организатор выполняет функцию «торможения» номинативного и интерпретативного процессов. Цель подобной стратегии поведения преподавателя — создать ситуацию конфликта, рассогласования между стимулом и сложившимся представлением нём.

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

Студентам (16 человек) было предложено рассмотреть фотографию «На лекции», которая демонстрировалась с помощью проектора на боль-

шом экране, и ответить на вопрос: «Что вы видите?». Высказывания участников и особенности коммуникации записывались на диктофон с последующим переводом фонограммы в стенограмму. В данной статье представлены некоторые высказывания, основанием отбора которых послужила их роль в изменении коммуникативных стратегий («точек отрыва») на занятии. Каждая из отобранных реплик сопровождается комментариями к ним автора статьи.

***Ведущий:** ...Перед вами стоит задача: объяснить мне и присутствующим — что вы видите? Пожалуйста, посмотрите внимательно, возможно, это изображение не такое простое, как нам кажется на первый взгляд.*

В самом начале занятия ведущий нарушает «правила игры», призывая не к описанию, а к «объяснению», одновременно указывая на важность «внимательного рассмотрения». В реплике содержится указание на сложность (таинственность) предмета восприятия (двойственная природа, изображение в изображении). Таким образом, участники эксперимента сталкиваются с ситуацией двойного кодирования учебной задачи: с одной стороны, им необходимо объяснить, интерпретировать, с другой — задуматься, разгадать загадку.

***Реплика 1:** Я могу предположить о том, что я вижу на этой фотографии много людей, а и стоит человек. Я предполагаю, что это профессор, что идёт какая-то лекция или практическое занятие. А, у всех на ноутбуках одна и та же картинка — это ммм хоккейный матч, или я знаю, что хоккейный матч предполагает определённую траекторию. И, возможно, ааа ребята изучают эту траекторию или впоследствии рассматривают её применение на какие-то другие дисциплины или жизненные ситуации.*

Реплика звучит сразу после заданного ведущим вопроса. Очень быстрый темп речи, мгновенная реакция свидетельствуют о том, что процесс рассматривания фотографии был кратковременным. О том же свидетельствуют и фактические ошибки, которых можно было бы избежать при внимательном рассмотрении изображения. Вслед за мгновенным схватыванием следует достраивание сюжета.

Высказывание развёрнутое и центрированное. «Я могу», «я вижу», «я предполагаю», «я знаю» указывают на то, что студент берёт на себя ответ-

ственность, ведёт себя уверенно и свободно, как «хозяин» ситуации. Используя местоимение «я», автор не только позиционирует себя, он устанавливает рамки коммуникации в текущем событии, т. е. реализует регулятивные функции преподавателя. Он осуществляет мгновенную экспансию, захватывает пространство обсуждения, одновременно снижая уровень претензий собеседников словами «я могу предположить», «я предполагаю», «возможно».

Содержательный аспект высказывания ориентирует аудиторию не на предмет восприятия, а на представление о нём. Задача, поставленная ведущим, перекодируется, «объясните, что вы видите» заменяется на «объясните, что происходит». Большая часть высказывания представляет смысло-приписывание. В процессе говорения, автор продумывает и проговаривает «историю» того, что он ещё не увидел.

*Реплика 2: Мне кажется, я вижу на этой фотографии лекцию, не могу сказать точно, но, мне кажется, студенты не изучают хоккей, они просто знают, что сейчас идёт матч, и поэтому отвлекаются от лекции и смотрят его в то время, как идёт основное занятие. И, как мне кажется, это бессмысленная трата времени, потому что хоккей можно посмотреть потом в записи, лучше уж послушать лишний раз, даже если лекция может быть скучная, чем потом у кого-нибудь просить рассказать, что на ней было. Всё.*

Реплика поддерживает интенцию нарративной реконструкции наблюдаемого события. Автор реплики проявляет неуверенность — «мне кажется, я вижу». Устанавливаются границы восприятия. Несмотря на то, что автор использует слово «фотография» (что предполагает осознание условности ситуации), в реплике проявляется сопереживание («это бессмысленная трата времени») и даже правила поведения на лекции, а также указание на то, что эти правила принудительные («лишний раз», «лекция может быть скучная»). Рамочность, которая задаётся фотографическим кадром, стирается. Фотография используется как то, что удваивает реальность [3, 23]. Звучит моральная оценка происходящего «внутри фотографии», которая поддерживается в следующей реплике:

*Реплика 3: ...Здесь на самом деле можно увидеть проблему общества, которая показана на этой лекции. А именно в том, что у многих людей нет мотивации заниматься тем, чем действительно нужно заниматься. Т. е. отсутствие мотивации и неправильное расставление приоритетов.*



Это оценочное суждение, указывающее на разрыв между сущим и должным. Дистанция между словом и образом увеличивается. Отсутствуют описательные элементы. Здесь визуальный стимул превращается в повествовательную единицу и теряет качество изображения. Изображение переводится в текст. Освоенный образ опустошается и теряет значимость. Реакция аудитории вполне логична — обсуждение прекращается. Об исчерпанности темы свидетельствует пауза. (Стенограмма 1, стр.1, 28)

***Ведущий:** ...Здесь вполне может быть некий момент, который не все сейчас еще пока заметили, но, может быть, чисто интуитивно вы что-то увидите на этой картине.*

Реакция ведущего обусловлена нежеланием останавливать эксперимент на этом этапе. Стимул к дальнейшему обсуждению проявляется через указание на то, что загадка в изображении все-таки есть и, возможно, кто-то в этой аудитории её разгадал. Ведущий призывает отказаться от наррации, обнаружить её как объект, заслоняющий собой образ и указывает на изобразительный статус предмета восприятия — картину (изображение чего-либо, то, что можно видеть, обозревать или представлять себе в конкретных образах).

Ответом является:

***Реплика 4:** На данной фотографии меня привлекло то, что ... в левом верхнем углу, не могу понять, то ли это тень, то ли это реальный человек. ...Может быть так. Но вот эта тень. Я не знаю, что это такое. Только такое предположение.*

Реплика содержит признание — я не знаю, что я вижу. Это результат длительного рассматривания. Автор не может идентифицировать объект, который видит, так как целостность изображения распадается. Выделяются отдельные элементы, мерцающие объекты, идентификация которых представляет проблему. Автор реплики ощущает дефицит рационального объяснения, который обнаруживается в результате конфликта визуального стимула и представления о нём.

В поддержку этой позиции:

**Ведущий:** *Если вы хотите, можете подойти поближе и рассмотреть повнимательнее...*

Ведущий создаёт возможность изменения дистанции между студентами и изображением. Появляется возможность сменить «фокусировку», увидеть нечто иное. Реплика косвенно указывает на условия изменения видения образа: подойти поближе, приблизиться к изображению — значит перейти к рассматриванию и дескрипции, отказавшись от нарративной работы «внутри истории». Неожиданно для всех участников образ перестаёт быть безучастным объектом препарирования, он сам становится участником эксперимента. Ведущий вводит новый императив — движение, предлагает перейти от фазы «первого взгляда» (мгновенного схватывания) к фазе внимательного, интуитивного и длящегося рассматривания.

Ответом на реплику ведущего становится первая полноценная «точка отрыва», когда участник экспериментального занятия обнаруживает необходимость сменить коммуникативную стратегию:

**Реплика 5:** *Я думаю, здесь картинка не полностью, её обрезали.... И на ноутбуках там у всех всё разное. Там не один и тот же матч, там четыре ноутбука, нет пять. Там всё разные картинки.*

Пятая реплика эксплицирует изобразительный статус предмета восприятия. Автор обнаруживает присутствие границ изображения. Нарративная установка аудитории нарушается. Осуществляется ревизия «истории», которая была задана первой репликой. Автор — зритель, подвергающийся атаке нарративную логику. Нарушается общность действия. Появляется новая возможность развития обсуждения, связанная с анализом визуального артефакта и его характеристик. Эта позиция закрепляется ещё одной «точкой отрыва». Единство обсуждения нарушается. Возникают локальные области дискуссии. Стенограмма фиксирует разговор двух студентов:

**Реплика 6:** *Скорее насчёт практики обсуждения. Как быстро мы меняем мнение! Сначала увидели лекцию, теперь.....У нас есть предположение, что ..... вот мы сейчас сидели. Смотрели, думаем мммм наглые студенты, они хоккеем смотрят на лекции. Лектор стоит и ему вообще нн... ну вообще не обращает внимания.....Потом у нас поменялось мнение. А вот там стоит тот дядька, наверное, он там всем показывает..... наверное, это не наглые студенты. А те, которые.....А*

*когда вы нам предложили посмотреть на картинку поближе, то есть мы сами подос-  
зательно стали пытаться найти что-то новое, что поменяет мнение. Теперь это  
уже хорошие студенты, которые занимаются спортивной аналитикой, скриншоты  
смотрят, а тот человек, это приглашенный игрок. Мы очень быстро поменяли мнени-  
е. Мы.... Ну.... Как-то так. С одной точки зрения на другую...*

Студенты разговаривают друг с другом. Коммуникация, которая иг-  
норирует ведущего, может быть интерпретирована как реакция на общую  
динамику коммуникативного процесса.

Авторы вбрасывают в пространство обсуждения новый смысл —  
«практика». В сочетании с повторяющимся указанием на темпоральный  
аспект происходящего, выстраивается логика новой стратегии видения —  
точка зрения как *ограниченный перспективный образ видимого* [1]. Сту-  
денты указывают, что благодаря «точке зрения» формируется дистанция,  
происходит сокращение количества элементов визуального стимула, кото-  
рые в противном случае не могли бы быть восприняты. Авторы достигают  
локальной конвенции («мы») в отношении образа и процесса его освоения,  
указывая на множественность точек зрения и слишком высокую скорость  
схватывания. Идентификация себя в качестве носителей «точек зрения»  
вынуждает студентов занять интроспективную позицию.

***Ведущий:** Пожалуйста, у кого ещё есть мнение относительно этого изображе-  
ния? Мне бы хотелось, чтобы вы внимательно посмотрели на это изображение. ... у  
меня есть такая задача, такое желание, чтобы вы тщательно изучили это изобра-  
жение ...И выполнили задачу, которую я перед вами поставила: объяснить мне, что  
вы видите?* <sup>32</sup>

Обсуждение приобретает хаотичные черты, что побуждает преподава-  
теля усилить риторическое давление на аудиторию в целях ее консолида-  
ции. Тем не менее, несколько человек теряют интерес к происходящему.  
Происходит коммуникативная перестройка. Новый способ рассматривания  
требует иной самоорганизации.

Реплика ведущего возвращает императив «объяснить».<sup>33</sup> Ведущий до-  
бавляет ещё один код — «мнение», косвенно указывая студентам на воз-  
можность финализации, поскольку мнение предполагает завершенность,

<sup>32</sup> Выделение в речи

<sup>33</sup> А.А. Полонников называет эту ситуацию рефлексивной ловушкой, которая предполагает  
реконструкцию события (раскодировку смысла), указывая студентам на ценность умственного действия.

оценку. Одновременно происходит фокусировка внимания аудитории на предмете восприятия (трижды номинированного как «изображение»). В реплике присутствуют слова-маркеры, которые указывают на попытку ведущего сосредоточить внимание студентов на выполнении задачи. В процессе говорения ведущий структурирует образовательное пространство, апеллируя к традиционной для учебной аудитории иерархии, в которой педагогу приписывается коммуникативная привилегия.

Сразу после того, как внимание аудитории сфокусировано, вступает автор первой реплики:

*Реплика 7: Я подумала над вопросом: «Что вы видите?», если посмотреть на фотографию, то там фотография сделана, грубо говоря, мной или тем, кто на этом снимке, с такой позиции. Мы возвращаемся к вопросу: что вы видите? Что вы видите?*

*На этой фотографии то, что мы видим нашими глазами.*

Автор реплики осваивает вопрос, настраивается на него, так как его постоянное возвращение ведущим не даёт возможности отстраниться от процесса рассматривания. Проговаривание, повторение вопроса придаёт ему коммуникативную значимость. Этой репликой студент усиливает основной вопрос, поддерживает его, становится союзником ведущего. При этом студент не только демонстрирует позицию оператора, объясняя с какого ракурса была сделана фотография, но и усиливает эффект присутствия, говоря, что фотография сделана им.

По сравнению с первой репликой, снижается темп речи, студент достраивает фразу в процессе говорения. Первая реплика была интерпретирована как мгновенная экспансия, захват пространства обсуждения и смысловая интервенция. В седьмой реплике произносимые фразы звучат как обращение к себе. Появляется новая форма коммуникации, осуществляется автореференция. Результатом становится новое видение предмета восприятия, как «не существующего вне нашего восприятия».

Разговор автора реплик 1 и 7 с самим собой даёт возможность остальным студентам перестроиться. Происходит разделение на две группы. Одна из них — студенты, стоящие у монитора.

*Реплика 8: Первое, что я вижу, когда смотрю на картинку, это ноутбук. Это самое основное, что я вижу. Потом, когда я начинаю изучать, я вижу, что все люди*

*...смотрят совсем в другую сторону, на то, что не показано на этой фотографии. И чем дальше мы изучаем, тем больше не понимаем, что мы видим.*

Автор реплики презентует три стратегии видения изображения, которые осуществляются последовательно:

- «первое и основное» — максимальная дистанция, фокусировка на одном элементе, сборка изображения, возможно, ответ на стимул «объясните»;
- «потом, когда я начинаю изучать, я вижу» — сокращение дистанции, освоение предмета восприятия, ответ на стимул «мнение»;
- «то, что не показано на этой фотографии» — ответ на стимулы «загадка», «интуиция».

Таким образом, студент показывает, что все три варианта задачи им решены. И даёт понять ведущему и группе, что он не может оценить степень достоверности решений, призывая их к новой конвенции: чем дальше мы изучаем, тем больше не понимаем, что мы видим. Автор обнаруживает себя (и коллективного себя) в парадоксальной ситуации: «первое, что я вижу», «потом я вижу», но «что я вижу»?

Ни одна из стратегий не приводит к финализации. Разочарование реализуется в окончательном отрыве от изображения:

***Реплика 9:** Очередная моя бредовая идея, что они проектируют хоккейный стадион. Там что-то нарисовано у профессора. Тут разные взгляды...*

Автор создаёт собственное изображение, используя элементы прежнего. Это изображение не имеет «питательной среды», спекуляция, задача которой — «расшатать» сформировавшийся фрейм обсуждения. Репликант использует сочетание «бредовая» и «идея» как возможность не подвергать идею рациональной проверке. Он вбрасывает идею в поле коммуникации, но отказывается управлять ею.<sup>34</sup> Использование слова «идея» указывает на то, что автор актуализирует «виртуальное зрение». Образ восприятия распадается.

***Реплика 10:** Аааа, возможно, нужно смотреть на какие-то элементы изображения, возможн, они несут конкретный смысл? А не вся картинка в целом? Может нужно смотреть на положение хоккеистов или символику?*

<sup>34</sup> В связи с этим Д.Ю. Король указывает на наличие «сильной» интуиции автора.

Десятая реплика свидетельствует о нарастании тревожности от осознания того, что ни один из предложенных вариантов «решения» не прояснил ситуацию. Это вопрошание выявляет потребность в уточнении правил, сокращении границ неопределённости — если указать, на что нужно смотреть, то смысл откроется. Образовательная коммуникация не обладает ценностью для студентов. Эффективность занятия определяется сквозь призму возможности/невозможности найти «верный» ответ.

*Реплика 11: Меня смущает то, что на двух изображениях, на самом деле, не хоккейные матчи. ... Слева... непонятно что вообще на экране. Издалека мне казалось, что это терминал биржи. Только при рассмотрении здесь на компьютере оказалось, что это не так. На самом деле, чем они там занимаются, ..., мне стало совершенно непонятно. А ещё, действительно, тот факт, что большинство смотрит куда-то за пределы фотографии. Становится ещё более непонятно, кого они слушают и что они делают.*

Автор одиннадцатой реплики указывает на отсутствие событийного единства, невозможность осуществления наррации. Поддерживается указание реплики 5 на рамочность предмета восприятия. Нарастает беспокойство и понимание того, что ситуация не разрешается и с этим надо что-то делать.

*Реплика 12: Вопрос звучит, что я вижу на фотографии или что я вижу вообще? Я вижу группу людей, которые стараются обсудить фотографию, найти потаённый смысл... Мы смотрим на фотографию, где люди смотрят на фотографию ... Они пытаются найти потаённый смысл фотографии, найти какие-то зацепки в гораздо более широком смысле понимания. В самом деле, я вижу, что люди пытаются найти и пытаются поделиться своим мнением, пытаются покритиковать и пообсуждать это всё. Такое ощущение, что я вижу эксперимент... (СМEX в аудитории)*

Использование слова «вообще» — отчётливое указание на то, что говорящий сам становится частью визуального поля. В поисках «потаённого смысла» автор вводит тему ситуации, в которой он и группа находятся. Участвуя в эксперименте, он видит эксперимент. Изображение становится зеркальным. Впервые озвучивается версия, что студенты смотрят на самих себя.

*Реплика 13: Реплика насчёт «эффекта снежного кома». Сидели, не знали о чём говорить, а сейчас покатило, покатило. Одно предложение, другое. В итоге эту картину можно вечно анализировать, что на ней изображено. Мы так и не сойдёмся во мнениях, бесконечный процесс.*

Данная реплика фиксирует контрпродуктивность тактики набрасывания версий. Нарративная логика исчерпала себя. Репликант отрицает глубину картинку, её тайный смысл. Вводится понятие «бесконечность» как негативная характеристика происходящего. Консолидация опознаётся как задача, выполнение которой невозможно. Автор реплики осуществляет рефлексию занятия.

Участник высказывается от «мы», повышая статус своего высказывания, устанавливая коммуникативную норму «ведущий VS группа». Это противостояние усугубляется:

*Реплика 15: Я вижу непрофессиональную фотографию, человек снимал её, держа камеру вертикально, а надо горизонтально... (смех) Я вижу бездарного, неопытного фотографа. (смех)*

Последняя реплика — выражение крайнего недовольства и разочарования ввиду отсутствия финализации занятия. Слабая позиция преподавателя подвергается критике и осмеянию, что ставит под вопрос легитимность статуса ведущего.

### **Выводы:**

#### *1. Смена коммуникативных стратегий.*

Анализ стенограммы показывает, что в течение одного занятия (43 минуты) коммуникативные стратегии участников менялись несколько раз.

Первая реплика может интерпретироваться как «первый взгляд», мгновенное схватывание образа и осуществление смысловой интервенции, которая также устанавливает коммуникативную норму «ведущий — участник». Следующая реплика поддерживает нарративную логику и удваивает реальность. Третья реплика усиливает позиции нарраторов, пре-

дельно увеличивая дистанцию между словом и образом. Образ «осваивается», перестаёт быть проблемой.

Последующая реплика свидетельствует об осознании ситуации неопределённости. Проявляется эффект мерцания объектов/элементов изображения. Формируется первая точка отрыва — это реплика 5, где происходит экспликация изобразительного статуса предмета восприятия. Новая стратегия развивается в контексте критики нарративной логики. Вводится новая коммуникативная норма: «участник — участник».

Следующая реплика (7) может быть интерпретирована как компенсация слабой позиции ведущего. Вводится новая коммуникативная норма — «саморефлексия», коммуникация с самим собой.

Последующие реплики характеризуются активным поиском стратегий «правильного» видения визуального объекта, а также поиском выхода из ситуации неопределённости. В процессе коммуникации обнаруживается контрпродуктивный характер тактики набрасывания сценариев. Осознание того, что задача останется нерешённой, приводит к обесцениванию образа. Последние реплики — рефлексия самого занятия. Отсутствие чётко сформулированной задачи в начале занятия, слабая позиция ведущего на всём его протяжении, и невозможность финализации процесса приводят к тому, что формируется коммуникативная форма «ведущий VS группа».

2. *Коммуникативная стратегия ведущего.* Условия эксперимента требуют от ведущего проявления слабой позиции. Его основной задачей является торможение номинативного и рефлексивного процессов участников эксперимента. Ведущий не может директивно направлять обсуждение в определённое русло. Анализ стенограммы экспериментального занятия показывает, что условия эксперимента не были соблюдены ведущим в полной мере. Во многом спонтанные действия ведущего имели, однако, часто самый неожиданный эффект. Так, в начале занятия ведущий использует двойное кодирование учебной задачи: «необходимо объяснить» и интерпретирует изображение «как загадку».

В дальнейшем преподаватель призывает отказаться от нарации, обнаружить её несостоятельность, используя интуицию, и в то же время сам указывает на изобразительный статус предмета восприятия.

Признание репликанта 4 приводит к тому, что ведущий создаёт возможность изменения дистанции между участниками и изображением. Ведущий косвенно указывает на условия изменения видения образа: перейти к рассматриванию и дескрипции, отказавшись от нарративной работы «внутри истории». Вводит новый императив — «движение».



В завершающей реплике ведущий добавляет ещё один код — «мнение», косвенно указывая студентам на возможность финализации, поскольку мнение предполагает завершенность, оценку. Одновременно происходит фокусировка внимания аудитории на предмете восприятия (трижды номинированного как «изображение»). Таким образом, за время занятия ведущий использует пятикратное кодирование учебной задачи, что приводит к значительному ослаблению позиции преподавателя, а в некоторых ситуациях — к попыткам участников узурпировать его место. «Непрофессиональные», «бездарные» усилия ведущего привели к формированию искомой ситуации неопределённости, которая переживается участниками эксперимента как тотальная фрустрация.

Автор статьи выражает благодарность студентам группы 1254, обучающимся по направлению подготовки бакалавров «Политология» за оказанную помощь в проведении эксперимента. Реализация этого проекта была бы невозможна без участия каждого из них!

#### Список использованных источников

1. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 4 ; под ред. В. С. Степина. — М. : Мысль, 2001. — 736 с.
2. Полонников, А. А. Микротрансформации образовательной реальности / А. А. Полонников [и др.] // Белорусский государственный университет. — Режим доступа : <http://conference.bsu.by/mod/data/view.php?id=12&advanced=0&paging=&page=1>. — Дата доступа : 21.11.2015.
3. Штомпка, П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования : учебник / П. Штомпка ; пер. с польск. Н. В. Морозовой. — М. : Логос, 2007. — 168 с.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО КУЛЬТИВИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ КУЛЬТУРЫ И ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ**

Нечитайло И. С.

*Харьковский гуманитарный университет,  
«Народная украинская академия», Харьков, Украина*

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию образовательного дискурса как средства влияния и навязывания смыслов. Под образовательным дискурсом понимается сложное коммуникативное событие и/или символическое образование, состоящее из кодов, фреймов, сценариев, установок, социальных репрезентаций, отражающих отношения власти/подчинения, солидарности/соперничества и других форм социального взаимодействия, организующих общение и понимание в контексте ценностно-смысловой коммуникации между участниками образовательного процесса. Представляются результаты исследования, проведенного с применением авторского метода индиректного дискурс-анализа, предполагающего осуществление непрямого анализа образовательного дискурса через «посредников» (в лице обучающихся). Делается вывод о том, что экспертная культура учебных дисциплин, соответствующих определенной специальности, существенно влияет на сознание обучающихся, трансформируя их картину мира. Этот вывод подкрепляется результатами фокус-групповых интервью.

## **EDUCATIONAL DISCOURSE AS A MEAN TO CULTIVATE THE EXPERT CULTURE VALUES AND TO TRANSFORM STUDENT'S WORLD VIEW**

Nechitailo I.

*Kharkiv University of Humanities, «People's Ukrainian Academy»,  
Kharkiv, Ukraine*

*Summary.* The article investigates the educational discourse as a mean of influence and imposing meanings. Educational discourse is understood as a complex communicative event and/or symbolic formation consisting of the codes, frames, scripts, attitudes, social representations, reflecting the relations of power/submission, solidarity/rivalry, and other forms of social interaction, organizing communication and understanding in the context of value-semantic communication among participants in the educational process. Presents the results of the empirical research, conducted with the use of the author's method of indirect discourse analysis, involving the implementation of an indirect analysis of educational discourse through "intermediaries" (in the face of students). It is concluded that the expert culture of academic disciplines, that relevant specific profession, a significant impact on the consciousness of students, transforming their world view. This conclusion is supported by the results of focus group interviews.

Дискурс – мощнейшее средство влияния и навязывания смыслов. Согласно М. Фуко, «каждый дискурс таит в себе способность сказать нечто иное, нежели то, о чем он говорит» [5, 58]. Такие представления о дискурсе являются достаточным основанием для изучения и исследования дискурса в образовании.

Среди научных работ современных ученых, занимающихся исследованием образовательного (аудиторного, педагогического и др.) дискурса, особого внимания заслуживают труды М. Гусаковского, И. Колесниковой, Н. Корчаловой, А. Полонникова, С. Суворовой, Н. Шеляхиной и др. [1; 2; 4]. Анализ последних научных публикаций показывает, что вопросы, связанные с эмпирическим исследованием специфики образовательного дискурса, на сегодняшний день остаются недостаточно проработанными ввиду неразвитости методологии и методов такого исследования. Такой пробел в научном знании пробудил наш исследовательский интерес, который вылился в цикл авторских исследований образовательного дискурса. Результаты одного из этих исследований будут представлены в данном тексте. Однако прежде считаем необходимым определить несколько ключевых понятий, составляющих его теоретико-методологическую основу.

Согласно нашей интерпретации, под образовательным дискурсом понимается сложное коммуникативное событие и/или символическое образование, состоящее из кодов, фреймов, сценариев, установок, социальных репрезентаций, отражающих отношения власти/подчинения, солидарности/соперничества и других форм социального взаимодействия и социальной организации, организующих общение и понимание в контексте ценностно-смысловой коммуникации между участниками образовательного процесса. Можно выделить, как минимум, три формы образовательного дискурса: аудиторный, дисциплинарный и педагогический дискурсы.

В филологии существует такое понятие, как «контекстуальный смысл дискурса», то есть смысл, на формирование (или трансляцию) которого нацелен дискурс. Этот смысл должен задержаться и отложиться в сознании «слушателя» в результате самого дискурса. Следовательно, на наш взгляд, эмпирическое исследование образовательного дискурса должно быть нацелено на определение его контекстуального смысла — тех основных идей, которые внедряются в сознание обучающихся, что вызывает определенные эффекты, на микроуровне (индивидуальном уровне) социального взаимодействия.

С этой целью в 2014 году нами был проведен цикл исследований образовательного дискурса. На основе анализа данных, полученных в ходе

одного из этих исследований<sup>35</sup>, мы пришли к выводу, что студенты, обучающиеся разным специальностям, попадают под влияние разных экспертных культур, каждой из которой присущи свои наборы понятий (привилегированных знаков) [3, 363]. Гипотетически, «внедрение» этих знаков в сознание обучающихся должно сказываться на когнитивных процессах, изменяя не только границы словарного запаса, но и установки на понимание социальной реальности. Подтверждение либо опровержение данной гипотезы как раз и легло в основу того исследования, речь о котором пойдет далее.

В качестве объекта исследования выступили студенты старших курсов, разделенные на группы по профилю и форме обучения, что требовалось для обнаружения отличий, свидетельствующих о существовании разных образовательных дискурсов, соответствующих разным экспертным культурам, производящих разные социокультурные эффекты. В исследовании приняли участие студенты трех факультетов Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»: «Социальный менеджмент» (n=20), «Референт-переводчик» (n=23), «Бизнес-управление» (n=21). Для участия в исследовании случайным образом отбирались студенты 3-х, 4-х и 5-х курсов (то есть те, которые успели «погрузиться» в экспертную культуру той специальности, которой они обучаются, — соответственно, социологии, филологии и экономики).

Исследование проводилось с помощью метода «определения понятий». Данный метод является собственной разработкой автора, применялся впервые, поэтому само исследование следует рассматривать как пилотажное. Тем не менее, данные, полученные в результате реализации этого пилотного проекта, заслуживают внимания и позволяют сделать интересные и вполне однозначные выводы, подтверждающие силу влияния образовательного дискурса на мышление и сознание обучающихся.

Суть метода заключалась в том, чтобы студенты, обучающиеся на разных факультетах разным специальностям (социология, экономика, филология) дали определения шести терминам: «общество», «обмен», «окончание», «одномерное распределение», «офшор», «орфоэпия». Перечень терминов был подобран таким образом, что каждые два из них являлись «родными» для экспертных культур каждой из перечисленных выше спе-

---

<sup>35</sup> Исследование проводилось с помощью метода индиректного дискурс-анализа (от англ. indirect – косвенный, опосредованный). Данный метод предполагает осуществление непрямого анализа образовательного дискурса через «посредников» (в лице обучающихся) и имеет отношение к анализу чужой речи, переданной в повествовании третьего лица.

циальностей. Другими словами, два термина, по идее, должны быть хорошо знакомы будущим социологам («общество», «одномерное распределение»); два термина — из области экономического знания («обмен», «офшор»); и два — имеют непосредственное отношение к филологии («окончание», «орфоэпия»). Каждый первый термин из каждой пары вполне можно рассматривать, как универсальный — употребляемый всеми людьми в обыденной речи, независимо от возраста, образования, профессии и других характеристик. Студенты трех факультетов должны были постараться дать определения всем шести терминам. Предполагалось, что более точные определения будут даны терминам, имеющим самое непосредственное отношение к той специальности, которой обучаются испытуемые и к той экспертной культуре, в которую они погружены ежедневно, что характеризовало бы их как носителей соответствующей экспертной культуры.

Перед всеми испытуемыми ставилась одна и та же задача: дать определения шести терминам — по памяти, без подсматривания в словари, конспекты и пр. В случае затруднения допускались ответы по типу: «не знаю», «не помню» и т. п.

Все определения, сформулированные испытуемыми, были сведены в таблицу, содержащую более-менее часто повторяющиеся формулировки, с указанием частот употребления этих или подобных формулировок. Анализ данных этой таблицы позволил сделать следующие выводы.

Безусловно, те термины, которые непосредственно связаны с экспертной культурой специальности, со стороны студентов соответствующих факультетов получили более точные и специфические определения. Неслучайно термины «общество» и «одномерное распределение» были более точно и однозначно определены именно социологами. Типичным для данной группы является следующее определение общества: «Совокупность людей, объединенных нормами, ценностями, законами и т. п., а также гражданством одного государства».

Что касается «одномерного распределения», то нужно учитывать тот факт, что студенты третьего курса, которые составили большую долю респондентов, обучающихся социологии, на момент опроса могли не знать (по объективным причинам, связанным с программой обучения), что конкретно этот термин обозначает. А пятикурсники определили его более-менее точно — как «метод обработки социологических данных».

Испытуемые-филологи, давая определение термина «общество», были близки к сути, однако их определения были менее точными, емкими и

научнообразными, а их количество в два раза превышало аналогичный показатель в группе испытуемых-социологов. Самым распространенным было определение по типу следующего: «Общество — это люди, наше окружение, без которого мы не можем жить». Очевидно, что филологи, определяя общество, сделали акцент не на его составных частях или скрепляющих его элементах, а на социальном *контексте* человеческого существования. Такой акцент, возможно, связан с тем, что термин «контекст» является одним из ключевых терминов дисциплинарного и педагогического дискурса филологии (по результатам нашего индиректного дискурс-анализа). В то же время студенты-филологи, в большинстве своем, без особых колебаний и с высокой степенью точности сформулировали определение специфически филологического термина «орфоэпия». Наиболее типичной для данной группы была следующая формулировка: «Наука, которая изучает звуки и произношение слов (милозвучность)». Представители двух других групп предлагали определения интуитивно, ориентируясь на возникающие ассоциации (чаще всего — с орфографией).

Что касается испытуемых-экономистов, то наименьшие трудности и разногласия вызвал у них специфический экономический термин «офшор», чего нельзя сказать о двух других группах, подавляющее большинство которых вместо соответствующего определения написали: «Не знаю». Типичной для группы будущих экономистов является следующая формулировка данного термина: «Офшор — это зона налоговой льготы, лояльного налогового климата, свободного налогообложения». Заслуживает внимания и тот факт, что многие испытуемые-экономисты дали более-менее точные, научные определения термину «общество», связывая его с социальным взаимодействием. Этот факт, предположительно, можно объяснить тем, что на факультете «Бизнес-управления», на котором обучаются респонденты данной группы, изучалась социология. Итоговый контроль проходил в форме экзамена, а преподаватель, читавший данный курс и принимающий экзамен, очень большое внимание уделял «точности» формулировок основных понятий. Различных вариаций ответа на вопрос «Что такое общество?» в данной группе было предложено еще больше, чем испытуемыми-филологами, кроме того, эти определения были более сложными и многословными.

В целом же, нет ничего удивительного в том, что одни студенты, обучаясь социологии, более точно определяют термин «общество», а другие, как будущие филологи или экономисты, предлагают более точные формулировки, соответственно, филологическим и экономическим терминам. На

наш взгляд, особый интерес для научной общественности, занимающейся изучением влияния дискурса на индивидуальное и групповое сознание, представляет содержание определений, предлагаемых студентами разных факультетов, тем терминам, которые, хоть и попадают в область экспертной культуры той или иной научной (учебной) дисциплины, однако не являются уникальными и специфическими. В нашем перечне, помимо термина «общество» (ситуация вокруг которого уже была описана выше), таковыми были также термины «обмен» и «окончание». Несмотря на то, что первый из этих двух терминов имеет экономическую природу, а второй можно рассматривать, как филологический (в значении «часть слова»), оба они претендуют на некую универсальность и используются довольно часто в обыденной речи. Понятно, что термин «обмен» получил от экономистов более «научные» определения. Сводная формулировка подавляющего большинства определений может выглядеть так: «Процесс осуществления хозяйственной операции по изменению прав собственности; равноценная замена, трансформация одного продукта/товара/услуги/денежной единицы в другой; передача благ/услуг и подобного на взаимовыгодных условиях».

Что касается социологов, то их социологическое мышление и воображение, сформированные под влиянием социологической экспертной культуры, придали этому термину, образно выражаясь, «социологическую окраску». Учитывая тот факт, что большинство современных социологов рассматривает социологию как науку не только об обществе, но и о социальном взаимодействии, «обмен» был проинтерпретирован испытуемыми-социологами именно как «процесс взаимодействия (между людьми, социальными группами и общностями), передачи опыта, знаний, информации, благ, услуг, в том числе, и с целью выгоды». Причем, следует обратить внимание на тот факт, что объектом обмена в глазах социологов выступают, прежде всего, опыт, знания и информация, а блага и услуги («чисто экономические») – в последнюю очередь. Внимания заслуживают и субъекты, между которыми, по мнению будущих социологов, происходит обмен — это не *экономические* «субъекты хозяйствования», а *социологические* «социальные группы и общности».

Возможно, учитывая тот факт, что профессиональная деятельность социологов связана с изучением, исследованием социальных явлений и процессов, термин «окончание» большинством из студентов, обучающихся по специальности «социология», был определен как «завершение процесса». В то время как будущие переводчики, которые, в силу своей профессиональной деятельности, нередко вынуждены решать проблему подбора

более подходящего по смыслу слова, более точного синонима и т. п., в большинстве своем предлагали не столько определения термину «окончание», сколько синонимы: «завершение», «флексия», «финал», «конец», «точка» и т. п.

Несколько иначе, очевидно, не без участия филологического мышления и воображения, был определен испытуемыми-филологами и термин «обмен». Обучаясь на факультете «Референт-переводчик», они прекрасно осознают, что в чистом виде процесс перевода, особенно, устного (чем, собственно, и занимаются референты), — ничто иное, как коммуникация, обмен информацией. Именно как «информационное взаимодействие» и был определен термин «обмен» подавляющим большинством группы будущих референт-переводчиков.

Что касается экономического мышления и воображения, то особенно ярко их специфика проявилась при определении испытуемыми из группы студентов факультета «Бизнес-управление» такого социологического (в пределах предложенного перечня) термина, как «одномерное распределение». По мнению некоторых будущих экономистов, это «процесс передачи, обмена какого-либо продукта в равных пропорциях» или же «утопическая идея о равномерном распределении ресурсов, благ и т. п. по всему миру и среди людей». Отчетливо прослеживается «экономоцентричность» этих определений, преобладание в них слов из экономического словаря.

Результаты исследования показали, насколько сильно экспертная культура учебных дисциплин, соответствующих определенной специальности, влияет на мышление и воображение обучающихся, трансформируя их картину мира, изменяя мировосприятие. Выводы, сделанные на основе этих результатов, подтверждают данные, полученные в ходе фокус-групповых интервью, проведенных нами.

Центральный замысел фокус-групповых интервью заключался в установлении связи между смыслообразованием, включающим формирование идентичности (вербальные и визуальные образы), и дискурсивным горизонтом, откуда черпаются смыслы (образовательный, в частности аудиторный, дисциплинарный, педагогический дискурсы). Дискуссию на заданную тему в рамках фокус-группового интервью также можно рассматривать как дискурсивный текст, позволяющий проследить, с какими социальными группами и образами идентифицирует себя обучающийся, как в деталях его речи воспроизводится идеология той социальной группы, с которой он себя идентифицирует, и насколько тесно связаны эти идентификации с получаемой специальностью.



Интервью проводились с тремя студенческими группами (по 6–8 человек), представляющими все те же факультеты, о которых шла речь выше: «Социальный менеджмент», «Референт-переводчик» и «Бизнес-управление». Данное исследование не связано с изучением влияния образовательного дискурса на обучающихся, однако полученные данные вполне могут быть использованы и с целью подтверждения этого влияния.

Перед участниками фокус-групповых интервью ставилась задача подискутировать о факторах социального неравенства и социально-классовой дифференциации, определить те из них, которые являются наиболее значимыми в наше время. Сразу же оговоримся, что дискуссия с респондентами-филологами по каким-то, возможно, внешним причинам, прошла вяло и не показала интересных (с точки зрения исследования дискурса) результатов. Поэтому приведенные ниже результаты анализа коснутся преимущественно двух других групп респондентов — будущих социологов (далее — «социальных управленцев») и экономистов (далее — «управленцев бизнесом»).

Для «социальных управленцев» вопрос о факторах социального неравенства и социально-классовой дифференциации оказался довольно спорным. В ходе обсуждения группе, даже усилиями модератора, не удалось прийти к общему мнению относительно того, какие же факторы — культурные (ценностное сознание, образование) или экономические (материальное положение, собственность) — являются более значимыми. В результате бурной дискуссии группа пришла к выводу, что все ситуативно и зависит от обстоятельств, сложившихся социальных условий, индивидуальных качеств человека. Можно предположить, что такая неоднозначность мнений «социальных управленцев» является следствием влияния экспертной культуры (в данном случае — социологической), транслируемой через учебные программы. Современная социология полипарадигмальна, она допускает сочетание тех идей и взглядов, которые два десятилетия назад считались прямо противоположными. Ситуация очень быстро меняется, так же быстро меняются и приоритеты. Современные социологи пишут о том, что в одной ситуации общество оказывает влияние на индивида, а в другой — роль индивида чрезвычайно возрастает. Кроме того, в одних ситуациях активизируются и актуализируются одни факторы социальных изменений, а в других — иные, в зависимости от того, какое конкретно общество рассматривается. Все это находит отражение в сознании студентов, изучающих социологические дисциплины.

Отражением специфики экспертной культуры социологии является неоднозначность и довольно длинный (по сравнению с двумя другими группами) перечень номинаций, которые приписываются «социальными управленцами» такой социальной группе как класс. Здесь имеет место беспорядочное смешение номинаций, характерных для классовых структур коммунистического и капиталистического обществ, соответственно: «рабочий класс» и «класс крестьян», а параллельно с ними — «высший», «средний», «низший» классы и «класс предпринимателей».

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает уникальное в своем роде высказывание одного из «социальных управленцев» о том, что «революцию делают классы». Данное высказывание подчеркивает деятельность природу класса, о которой, опять же, известно преимущественно социологам. Следовательно, не удивительно, что такое суждение было высказано именно в группе «социальных управленцев», находящихся под влиянием экспертной культуры социологических дисциплин.

Возможно, именно эта культура оказывает влияние на расстановку жизненных приоритетов студентов, видение ими собственных жизненных перспектив. В частности, группа респондентов-социологов сошлась во мнении относительно того, что их профессиональное будущее связано с помощью людям, своей стране и обществу в целом. В этом отношении «социальных управленцев» отличает сравнительно высокая степень альтруизма. Для них характерно стремление быть полезными обществу, помогать людям. Преобладают такие суждения: «Мое профессиональное будущее связано с обществом», «... с помощью людям», «...с постоянным общением с людьми» и т. п. Данная группа поддерживает активную позицию в достижении желаемого социального статуса, а ее представители убеждены в необходимости постоянного самосовершенствования и повышения образовательного уровня (получения второго высшего образования и пр.).

Совершенно иные приоритеты в группе «управленцев бизнесом». Выражаясь метафорически, здесь доминирует «дух материализма». Группа единогласно закрепляет первенство за экономическими (и только экономическими!) факторами социального неравенства, социально-классовой дифференциации и жизненного успеха, среди которых особое место занимают: доход, материальное положение, наличие/отсутствие частной собственности. Деление на классы – «высший», «средний» и «низший» – прямо пропорционально делению на высокий, средний и

низкий уровни материальной обеспеченности. Кроме того, определяя понятие «класс», «управленцы бизнесом» предлагают такие номинации как «бедный класс» и «богатый класс», что также свидетельствует о влиянии экспертной культуры экономических дисциплин, которая, по результатам предварительно проведенного индиректного дискурс-анализа, вращается вокруг понятия «деньги».

Большинство студентов группы «управленцев бизнесом» отнесли своих родителей к «высшему» либо «среднему» классу (причем, в основном все родители заняты в собственном бизнесе). В данном случае в качестве основного и единственного критерия идентификации с классом выступило материальное положение.

Отвечая на вопрос о профессиональном будущем, студенты приходят к выводу, что оно связано либо с открытием и ведением собственного бизнеса, либо занятием высокой руководящей должности. Весьма отчетливо прослеживается преобладание материальных ценностей, что выражается в высказываниях: «хочу быть олигархом» или «...очень богатым», «...иметь свой собственный особняк с большим бассейном и баром», и проявляется в подсознательном (либо осознанном) следовании крылатому выражению «Moneytalks», что дословно переводится, как «Деньги разговаривают (или умеют говорить)», русскоязычный аналог — «Деньги решают все».

Причина обнаруженных различий в суждениях будущих социологов и экономистов может заключаться как в отличиях социального, социально-классового происхождения студентов, обучающихся на разных факультетах (а они, действительно, есть, несмотря на одинаковую стоимость обучения), так и во влиянии специфических экспертных культур, соответствующих получаемой специальности. Это влияние проявляется не только в представлениях респондентов о самих себе, своем настоящем и будущем, но также в использовании специфических речевых оборотов, характерных для экспертной культуры специальностей, которым они обучаются. В среде «социальных управленцев» часто употребляемыми являются термины «социум», «социализация», «коммуникация», «общество в целом» и т. п. Разговорной речи «управленцев бизнесом» присущи термины «доход», «собственность», «прибыль», «бизнес-план» и т. п. В отношении «референт-переводчиков» показательной является фраза, высказанная одним из участников фокус-группового интервью с будущими филологами: «Люди одного класса — это люди,

разговаривающие на одном языке» («язык» используется в когнитивном значении, что подразумевает взаимопонимание).

Результаты исследования свидетельствуют о влиянии специфической образовательной среды на жизненные ориентиры, самосознание и мировосприятие индивида. Официальная программа влияет посредством определенного набора дисциплин, скрытая программа (или неявная педагогика) — посредством культивирования определенных экспертных культур, соответствующих разным специальностям. При этом одним из мощных средств культивирования является образовательный (аудиторный, дисциплинарный, педагогический) дискурс, что подтверждается результатами фокус-групповых интервью. На основе этих результатов можно сделать заключение о том, что неявной педагогикой факультета «Социальный менеджмент» поддерживается культ «общества, коммуникации и гуманизма»; на факультете «Бизнес управление» — культ «денег и карьеризма». Попадая под влияние неявной педагогики, реализуемой посредством дискурса, студенты разных факультетов видят по-разному свое будущее, конструируют разные жизненные стратегии достижения тех или иных социальных, социально-классовых позиций. «Социальные управленцы» активны, но ориентированы, скорее, на средние позиции социальной иерархии. «Управленцы бизнесом» очень активны и ориентированы на высокие позиции.

Проведенные фокус-групповые интервью позволили сделать следующие выводы: 1) студенты разных групп по-разному оценивают свои профессиональные перспективы в связи с получаемым образованием; 2) студенты, представляющие разные факультеты, заметно отличаются своими ценностными приоритетами, что, возможно, связано со спецификой экспертных культур, носителями которых они являются; 3) имеют место языковые отличия, связанные с использованием различных речевых оборотов и терминов, свойственных разным экспертным культурам.

#### **Список использованных источников**

1. Дискурс университета : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2010, 2011 гг. / Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова. — Минск : БГУ, 2011. — 280 с.
2. Дискурс университета : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2013 г. / Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова. — Минск : БГУ, 2013. — 148 с.

3. Нечитайло, И. С. Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность / И. С. Нечитайло. – Харьков : НУА, 2015. – 552 с.
4. Полонников, А. А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2013. – 340 с.
5. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху [Электронный ресурс] / М. Фуко // Библиотека Гумер. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/fuko\\_bez/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_bez/index.php). – Дата доступа : 20.02.2000.

**ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА  
ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ  
(НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ГРГУ)**

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

Аннотация. В тексте представлены результаты экспертизы профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов на факультете психологии ГрГУ. Предметом оценки выступает координация исследовательского, практического и образовательного компонентов профессиональной подготовки, функционирующих как дискурсивные целостности образовательного процесса. Сформулированы рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов.

**HUMANITARIAN SURVEY  
OF THE LOCAL EDUCATIONAL PRACTICE  
(ON THE PROFESSIONAL FORMATION EXEMPLE AT THE DEPARTEMENT  
OF PSYCHOLOGY IN GRODNO STATE UNIVERSITY)**

Polonnikov A., Korol D., Korchalova N.  
*Belarusian State University, Minsk, Belarus*

Abstract: the text presents the results of the survey on the professional formation of future psychologists at the Department of Psychology in Grodno State University. The subject tested is the coordination between research, practical and educational components of the professional formation which function as discursive integrity of the educational process. Some recommendations for improving the professional formation of future psychologists have been formulated.

В 2013 году сотрудниками Белорусского государственного университета и Гродненского государственного университета был осуществлен совместный проект, основной целью которого выступала экспертиза процесса профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов на базе ГрГУ, в частности, характер координации исследовательского, практического и образовательного ее компонентов. В ходе реализации проекта нами как его участниками решались задачи, не только связанные со сбором и анализом информации, характеризующей актуальное состояние образовательного процесса на

факультете психологии ГрГУ, но и относящиеся к проблемам конструирования методологии такого рода гуманитарной экспертизы — профессиональной оценки локальной образовательной практики, а также разработки и апробации релевантных ей методов. Отдельные результаты этой работы представлены нами ниже.

Предметом экспертизы первично стала идеология профессиональной подготовки, под которой мы, вслед за Х. Уайтом, понимаем процесс производства символов (символическое принуждение), обусловленных системой диспозиций в социальном (образовательном) поле, а также рядом диспозиционных предписаний на поддержку или трансформацию структуры данного поля [2, 42].

Метод исследования в настоящем случае может быть определен как дискурс-анализ прагматического типа [1, 5]. Прагматика при этом предполагает удержание в фокусе исследовательского внимания перформативных аспектов текста (устного, письменного), рассмотрение текста (высказывания) как речевого акта или практики. Статус высказывания в нашем анализе приобретают индивидуальные суждения, содержащие завершённую мысль. Перформативность высказывания рассматривается в ряде случаев в следующих аспектах:

- устанавливаемое высказыванием отношение к внешнему миру (мировоззренческие установки);
- реализуемое отношение с другим (интерсубъективные установки);
- предписания на отношение с собой (интрасубъективные установки).

В других случаях перформативность связывается с политикой образовательной власти: управлением коммуникацией, включением/исключением из легитимного дискурса, позиционным и ролевым распределением.

Сравнительный анализ трех типов документов<sup>36</sup>, ставших предметом аналитического внимания, позволил выделить ряд узловых проблем психологической подготовки, описание которых и составляет основное содержание настоящей статьи.

---

<sup>36</sup>Сбор данных о характере образовательного процесса на факультете был разделен нами на два этапа и был осуществлен в апреле 2013 года. На первом этапе студенты старших курсов анализировали видеозапись экзамена по психологическому консультированию, проведенного преподавателем факультета, и ее стенограмму. На втором этапе была проведена дискуссия с преподавателями факультета, исходным стимулом к которой выступили стенограммы 4 ответов на госэкзаменах. Таким образом, нами были получены следующие документы: письменные работы студентов, оценивавших видеозапись и ее транскрипцию, стенограмма дискуссии студентов на семинаре, связанном с видеозаписью, а также стенограмма семинара с преподавателями факультета психологии ГрГУ.

Проведенные аналитические и сравнительные процедуры позволяют выделить ряд ориентационных апорий речевых тактик участников семинаров, которые предлагается рассматривать как крайние точки континуума, внутри которого разворачиваются различные формы коммуникативных образовательных взаимодействий.

1. Студент как полноценная личность, субъект жизнедеятельности — студент как дефицитарная личность, агент случайных обстоятельств и внешних по отношению к профессиональному образованию мотиваций.

2. Интернет как помеха в профессиональной подготовке — интернет как новое условие преподавания психологических дисциплин.

3. Власть принадлежит преподавателю — власть принадлежит студенту.

4. Университетское психологическое образование как профессиональный тренинг — университетское психологическое образование как общегуманитарная подготовка.

5. Экзамен как выражение и результат процесса обучения — экзамен как самостоятельное событие, косвенно связанное с профессиональной подготовкой.

Рассмотрим отмеченные ориентации более подробно.

**1. Студент как полноценная личность, субъект жизнедеятельности — студент как дефицитарная личность, агент случайных обстоятельств и внешних по отношению к профессиональному образованию мотиваций.**

Левой точке данного континуума принадлежат высказывания преподавателей и студентов, поддерживающие ориентацию, согласно которой приход студента в университет связан с осознанным профессиональным выбором; данная ориентация позиционирует университет как сферу услуг, отвечающую на запросы потребителя. Факультет предоставляет ему прейскурант, а также обеспечивает картой маршрутов на образовательном рынке. Предполагается, что структура прейскуранта отражает структуру профессиональной деятельности за рамками образования, и студент, получивший образовательную услугу, способен с опорой на ее содержание реализовывать себя в профессиональной действительности.

Мировоззренческая установка в этом случае учреждает внешний мир как относительно статичный, доступный дескрипции, а нарушения в корреляции между порядком мира и порядком предлагаемых услуг



ликвидируются за счет уточнения и расширения «товарной номенклатуры». Интерсубъективная установка в данном залоге требует толерантного отношения к высказыванию студента, от которого ожидают, например, выражения его личного мнения, связанности получаемого знания с «переживанием», «личностным смыслом» учащегося, а также несовпадения с позицией преподавателя. Отношение с собой в рассматриваемом случае не представляет принципиальной проблемы, поскольку полноценная личность обладает всеми необходимыми атрибутами самосознания, саморегуляции и самореабилитации. Эту же позицию активно поддерживают студенты. Многие студенты-участники семинара высоко оценивали способность преподавателей к паритетному взаимодействию, их умение войти в положение студента, признать значимым его личное мнение.

Правой точке данного континуума принадлежат высказывания преподавателей и студентов, поддерживающие ориентацию, согласно которой в университет приходит дефицитарный студент, низкая школьная подготовка которого не позволяет ему связывать свое профессиональное будущее с более престижными факультетами и учебными заведениями, либо самоопределение которого не связано с содержанием предоставляемых услуг. Этого студента отличает общая дезориентированность, неразвитость мышления и академических умений, ему присуща внешняя по отношению к профессиональной подготовке мотивация, низкий самоконтроль и зависимость от преподавателя. В связи с этими определениями образовательный процесс строится как восполняющий фрагментарность до целостности, продиктованной профессиональным и этическим идеалом преподавателя. Нельзя не заметить, что именно тезис «дефицитарность» выступает идеологическим обоснованием смысла педагогической деятельности. В плане мировоззренческой ориентации приоритет в интерпретации мира студентом приписывается преподавателю, ему же принадлежит право на контроль и оценку. Студенты, поддерживающие эту ориентацию, выражают ее следующим тезисом: «если не контролировать, то никто учиться не будет». Позиция «сильного» преподавателя и «слабого» студента находятся в реципрокной зависимости, которая, например, на экзамене или семинаре на полюсе студента заключается в тактике «заставить преподавателя говорить». Отношения с другим строятся в рассматриваемом случае как отношения доминирования/подчинения. В некоторых случаях студент «возвращает преподавателю его речь»,

встраивая в свое высказывание элементы речи преподавателя, формируя у последнего иллюзию приобщенности студента к его дискурсу. Самоидентификация студента здесь чаще всего реализуется в двух формах: защитной интернальности (имитации самостоятельности) или в копировании образцов риторических действий преподавателя. С этой позиции студенты часто «говорят тупо. Неграмотно. И без всякого смысла».

## **2. Интернет как помеха в профессиональной подготовке — интернет как новое условие преподавания психологических дисциплин.**

Восприятие преподавателями и студентами факультета явления «интернет» имеет поляризованный характер. Левая сторона континуума сообразуется с сопротивлением его влиянию как деперсонифицирующему, атакующему личностные смыслы и строгие теоретические контексты. При этом интернет квалифицируется как оппонент педагогическому влиянию. Задача педагога, считают сторонники этой точки зрения, — «быть конкурентными в отношении всего, что предоставляет нашему студенту интернет».

В мировоззренческом плане здесь устанавливается дихотомическое деление мира на «действительный» (посюсторонний) и «иллюзорный» (потусторонний), между которыми может и должна быть установлена жесткая граница. Ее контроль приписывается психологу-профессионалу, что, в свою очередь, реализуется в обучении как самоочевидность, выступая предметом негласной конвенции субъектов образовательного взаимодействия.

Другой признается легитимным в этом случае только тогда, когда он принадлежит «посюстороннему» миру. Тот же, кто находится «по ту сторону» границы действительной реальности, определяется в терминах девиации: интернет-зависимый, утративший над собой контроль, «странный». Приверженцы этой позиции полагают, что «трансляция личностного смысла происходит только в живой коммуникации», а интернет активизирует «животные поведенческие механизмы».

Идентичность носителя критической по отношению к интернету установки формируется в виде отношения к себе как непроблематичному источнику всех акций, интеракций, как исходной инстанции контроля и самоконтроля. Студентка — героиня видеоролика, — проявившая на экзамене признаки потери контроля над ситуацией, характеризовалась

участниками студенческой дискуссии как не соответствующая идеалу самообладания.

Правой точке данного континуума принадлежат высказывания преподавателей и студентов, поддерживающие ориентацию, согласно которой интернет создает новую среду человеческого обитания и новые возможности профессионального обучения. Эта позиция представлена несколькими высказываниями участников семинара преподавателей. Дискуссия студентов тематически никак не реагировала на особенности видеопрезентации, не обнаруживала его учебных возможностей, однако наблюдение за поведением учащихся на семинаре (их относительно высокая концентрация на «картинке») позволяет предположить, что визуальный канал трансляции информации имеет определенное преимущество перед аудио и текстуальными информационными носителями. В то же время воздействие письменного текста на характер восприятия ролика (речь идет о динамике позиции наблюдателя) отчетливо прослеживалось в нескольких проанализированных нами случаях.

По всей видимости, письменный текст, взаимодействующий с видеорядом, способен обеспечивать появление и развитие ряда отношений, включая и самоотношение. Так, после знакомства с содержанием стенограммы одна из студенток написала следующее (*в приведенных высказываниях сохранены авторский стиль, орфография и синтаксис — прим. ред.*):

*«Заметила то, что студентка не компетентна сов студентке недостаточно знаний по данному предмету, ждет одобрения, помощи со стороны преподавателя».*

Или такое наблюдение другой участницы дискуссии: *«Я думаю, что на заданные вопросы, студентка отвечала на житейском уровне, она как про....человек получающий <высшее> образование не оперировала психологическими терминами. Не могла дать четкого ответа на вопрос. И не ориентировалась в понятиях. Она соглашалась со всеми высказываниями или предложениями преподавателя. И не разу их не опровергла. Только соглашалась. Не высказывая своей позиции».*

Следует заметить, что в первой части своего анализа видеосообщения «Экзамен по консультированию» данная студентка воспринимала презентацию экзамена как «соответствующему хорошему экзамену». Разумеется, что на изменение позиции студентов могла оказать влияние не столько стенограмма записи «Экзамен по консультированию», сколько прошедшая на семинаре дискуссия, однако текст или обсуждение

способствовали позиционной динамике. Эффективность тех или иных средств, обеспечивающих дистанцирование от автоматизмов восприятия, нуждается в специальных психолого-педагогических изысканиях.

Позитивный полюс оценки возможностей интернет открывает перспективу расширения мировоззренческих диспозиций. Признание виртуальной реальности одним из новых символических ареалов человеческого существования позволяет не только обнаруживать и практиковать в этой среде формы виртуальной идентичности, но и иначе, чем в непосредственном межличностном взаимодействии, решать психологические проблемы, включая и те, которые порождены эпохой интернет. Интернет-диалоги и форумы становятся местом реализации и экспериментирования индивида с самим собой, проигрывания различных ролей и установления отношений, которые защищены анонимностью и не так связаны моральной ответственностью, как это бывает в случае непосредственной коммуникации. В известном смысле в ряде виртуальных образовательных практик индивид получает в глобальной сети абсолютное алиби.

### **3. Власть принадлежит преподавателю — власть принадлежит студенту.**

Вопрос о власти в образовании — ключевой в прошедших на семинарах дискуссиях. Несмотря на то, что большая часть участников обсуждений была склонна к поддержке выдвинутого одним из участников семинара лозунга «психологической пассионарности», означавшего фиксацию ведущей позиции преподавателя, возникло и несколько оппонировавших точке зрения «пассионарности» тезисов, которые, будучи различными в своем выражении, указывают на неоднозначность проблемы власти, представляя учебную ситуацию как арену символической борьбы за доминирование:

- *«хитрый студент разводит доверчивого экзаменатора»;*
- *«и в данном случае студент это такой заклинатель змей, которые его съедят, если он не произнесет нужное заклинание. Вот отсюда и попытка вспомнить авторитеты, вспомнить плохо произносимые на русском языке термины и прочее»;*
- *«я сейчас не готова дискутировать на эту тему. Я готова поддержать коллег в том плане, что мы говорим о том, что общество находится в ситуации социокультурного транзита и т. д. и т. п., и мы реально видим эту ситуацию. Если раньше преподаватель это была*

*весомая фигура и надстраивалась над студентом и априори преподаватель был главным, а студент второстепенным, то теперь мы видим обратный реверс. А обратный реверс заключается в том, что мы, преподаватели, начинаем уже учиться у студентов. И это очень интересный культурологический феномен, который, безусловно, еще будет требовать своего объяснения. Простите, но когда я прихожу к студенту и говорю научи меня пользоваться [неразборчиво, возможно “гаджетом”], я уже априори не становлюсь в позицию над студентом... и эта та реальность, с которой мы должны сталкиваться вернее сталкиваемся. но на сегодняшний момент. простите опять за не очень корректное сравнение с шизофренической позицией. С одной стороны, я преподаватель, который стоит там за кафедрой и чего-то там студенту объясняет, с другой стороны я преподаватель, который у студента чему-то учится. У меня проблема.я пока эти две вещи соединить не могу».*

Представленное выше высказывание преподавателя фиксирует новую парадоксальную ситуацию обучения в университете, которая указывает на обратимость образовательных позиций, их временную прикрепленность к личности участников учебного взаимодействия, обнаруживая сами позиции как коммуникативные организованности, а не как стационарные места, обусловленные институциональным статусом. В позиционной динамике, как показывает наш анализ, активное участие принимают и студенты. В некоторых случаях их влияние реализуется по манипулятивному типу, позволяя учащимся обеспечивать себе коммуникативное позиционное преимущество. Иногда речевые тактики студентов реализуются не просто как ценностные манифестации из области межличностного взаимодействия («он не учитывает жизненную ситуацию студента... он сачковал или чем-то важным был занят... это его жизненная ситуация»), но как практика дискурсивной трансформации. Так, например, призывая преподавателя войти в его положение, студент пытается перевести коммуникацию из режима научно-образовательного функционирования, важного для некоторых версий семинаров, практикумов, аттестаций, в режим обыденной речевой реализации. Тем самым ситуация экзамена может незаметно для преподавателя трансформироваться в ситуацию повседневного взаимодействия, в которой действуют иные неакадемические правила и межличностные диспозиции. Речь преподавателя лишается статусных реквизитов и оказывается подчиненной правилам обыденной коммуникации. На место

взаимодействия преподаватель – студент помещается отношение человек – человек. Такого рода регулятивное действие является примером коммуникативного перформативного действия, переключающего регистр интеракций, переводящего их в пространство, подконтрольное студенту.

#### **4. Университетское психологическое образование как профессиональный тренинг–университетское психологическое образование как общегуманитарная подготовка.**

Данная оппозиция имеет отношение к целевой ориентации профессионального обучения. Здесь следует заметить, что левая часть континуума обладала в обоих семинарах высокой аттрактивностью, делая коммуникативно значимыми вопросы мотивации обучения (профессиональной мотивированности студентов), научного статуса образовательной речи, практичности учебных заданий, базовых профессиональных знаний, возможности оценки профессиональной компетентности учащихся на экзаменах.

Студенты, в частности, высоко оценивали те фрагменты видеоролика, в которых преподаватель формулировал практические задания, побуждая экзаменуемую занять профессиональную позицию:

*«...в целом можно сказать что экзамен мне понравился.мне нравится устный экзамен когда с преподавателем можно поговорить. высказать свою точку зрения. не бояться того что я высказываюсь. студентка немного этого боялась но александрмарьянович направлял ее на более правильный ответ... и суть в том что александрмарьянович много задавал вопросов дополнительных. направленных не на теорию а на саму практику. как бы поступила она проводя консультирование.не то как написано в книгах а то как она будет использовать или как бы она поступила в той или иной ситуации. то есть потери близкого человека. здесь видно что ему была интересна сама практика».*

Правая часть континуума дискурса семинаров объединяла высказывания, апеллирующие к сущности университетского образования как общегуманитарной подготовки, акцентируя значимость обеспечения в университете процесса взросления, становления студента как субъекта жизнедеятельности и креативного индивида, способного к культурному и социальному творчеству:

*«Так я этого не отрицаю и с той частью, что говорит К.В. согласна, но только здесь про практическую составляющую не понятно. что*

*делать? как воспитывать личность? как расти личностно в учебном процессе? . мне не понятна технология. Как мне помочь студенту вырасти? . вот что я должна сделать как преподаватель чтобы он вырос? Чтобы осознанней начал учиться чтобы сам себя осознал и немножко понимал. Как? каким способом?»*

Студенты, принадлежащие этой дискурсивной группировке, подчеркивали значимость общекультурных навыков, приобретаемых/теряемых на факультете, расширения кругозора и эрудиции:

*«...я хочу присоединиться.где-то там уже звучало что книг надо побольше читать. для формирования более грамотной более красивой речи. конечно все это можно списать на волнение. можно. меня поразило. «чтобы защитить психику от перезагрузки». сразу матрица вспомнилась. (общий смех). я стала искать кнопку резет там. в принципе она может просто так волнуется. все-таки студент-психолог он работает языком. у нас много таких.это проблема нашего факультета. у нас большинство таких. а может быть не только нашего факультета. (обсуждение студентами локальности-общезначимости проблемы грамотной речи).*

*А.1: важное замечание.чувствуется недостаток чтения.*

*С.2: необязательно психологической научной литературы.можно и художественную читать».*

В данном фрагменте диалога участников студенческого семинара все еще присутствует контекст профессиональной значимости речи, но в его поле уже появляется тема самооценности общекультурных навыков.

Правая часть континуума соотнобразуется с пониманием личности как инструмента профессионального действия. Профессия определяет набор значимых качеств личности. Эта дискурсивная группировка использует в своем конституировании тезисы об истинной субъектности, которая выступает широким основанием функционирования личности, в которой профессиональная составляющая является лишь одним из аспектов.

Левая субпозиция, активируя дискурс профессионального интереса, устанавливает режим образовательного функционирования в контексте психологической профессии, которая проецирует свои реквизиты (концепты, этические нормы, речевое поведение и пр.) в пространство учебных отношений.

Проблему в этом случае составляет несовпадение образовательных ориентаций различных преподавателей. Одни утверждают ценности научного исследования, другие — практической помощи, третьи —

общегуманитарной подготовки (развитие личности). Студенты, в свою очередь, квалифицируют преподавателей факультета как «теоретиков», видя в практической ориентации преподавателей скорее исключение, чем правило:

*«А.2: работает ли экзамен на компетентность?..*

*С.10: нашу компетентность он вообще не затрагивает... он только теоретические знания проверяет.а как мы себя ведем. только на госэкзамене. там есть один практический вопрос.*

*С.11: там мы можем показать чему мы за четыре года научились.*

*А.2: ну а вот здесь.когда александрмарьянович спрашивал.*

*С.12: (перебивает) это только александрмарьянович.*

*С.13: там преподаватели-теоретики. они под себя.*

*С.14: для них важен правильно сформулированный термин психологический.*

*С.15: теория одно а практика другое».*

**5. Экзамен как выражение и результат процесса обучения — экзамен как самостоятельное событие, косвенно связанное с профессиональной подготовкой.**

В ходе анализа удалось выделить четыре варианта дискурса экзамена. Соответственно:

**(а)** Экзамен как концентрированное выражение учебного процесса. Обучение есть подготовка к экзамену. Отвечающий в ходе экзамена своим ответом устанавливает связь с вопросом и содержанием обучения.

**(б)** Экзамен как утилитарное взаимодействие. Дискурс утилитаризма реализовывался на семинаре в двух формах:

- экзамен как экономия усилий, сделка преподавателя и студента;
- экзамен как речевая рационализация, позволяющая поддерживать статус и педагога, и студента, придавать смысл условиям экзаменационного взаимодействия. В некоторых случаях посредством экзамена преподаватель возвращает себе смысл не только самого экзамена, но и всего процесса обучения. Экзаменатор так рецитирует речь студента, что сказанное им приобретает позитивное значение.

**(в)** Экзамен как ритуал инициации, знаменующий собой изменение статуса студента, его переход в профессионалы. Однако в его настоящем выражении этот обряд утратил живой смысл, превратился в формальное мероприятие, лишенное необходимых реквизитов научности. В этом виде инициация выглядит смехотворно.



*«И вот эта инициация выглядит достаточно смехотворно, потому что обходится магическими заклинаниями а не проверкой профессиональных знаний внутри нас». (Смехотворность указывает на нарастание абсурдности экзамена.)*

**(Г)** Экзамен как имитация экзамена. Опустошенная иррациональная форма, лишенная всякого смысла:

- *«Студент говорит черти что»;*
- *«Его необходимо выпустить из университета»;*
- *«У меня ощущение, что у экзаменатора задача поставить оценку любыми способами и как бы ни ответил студент, он должен поставить оценку и поэтому его вопросы не проблемные, а помогающие и создающие условия для удовлетворения самого экзаменатора. Ну вот он сказал и я поставил оценку за это...»;*

- *«Понятно что ситуация устраивает обе стороны.соответственно как учат и чему учат, а потом так спрашивают на госэкзамене и это называется высшее психологическое образование».*

Обсуждение и критика экзамена, даже в тех случаях, когда выражались точки зрения, отличные от позиции **(а)**, исходили из ее ценности и невозможности реализации. Из этого следует, что признание экзамена как квалифицирующей и оценивающей качество полученного в университете обучения практики выступает признанной (и преподавателями, и студентами) конвенцией, посредством которой процесс профессиональной подготовки устанавливает связь с будущим. Именно экзамен, а не профессиональный идеал, регулирует отношения учебного взаимодействия и в значительной степени фиксирует не профессиональную компетентность, приобретаемую студентом, а его умение «хорошо учиться». Связь умения «хорошо учиться» и готовности к эффективной профессиональной работе не очевидна.

Студенты в своем отношении к экзамену были еще более радикальны, чем преподаватели, связывая его с дисциплинарным устройством учебной ситуации в целом:

*«А.2: а если отменить экзамен что-нибудь изменится? (общий смех).*

*С.3: конечно изменится... мотивация...*

*С.4: как же учиться если никто контролировать не будет?..*

*С.5: на первом втором курсе вообще никто учиться не будет».*

Анализ дискурсивной ситуации, созданной исследовательской группой на семинарах преподавателей и студентов факультета психологии

ГрГУ, позволяет заключить:

во-первых, об идеологических рассогласованиях в позициях различных сообществ преподавателей и студентов, которые на деле означают противоречия, а порой и конфликт разнокачественных образовательных практик;

во-вторых, о том, что эти группы имеют переменный состав, обладают пространственной и темпоральной относительностью, а также способностью к структурной и комплектной трансформации;

в-третьих, рассогласования позиций проявляются на уровне понимания образовательных отношений, их интерпретации, методических прескрипций, способов ситуационных описаний и самоописаний;

в-четвертых, позиционные противоречия содержат в себе дезориентирующую студентов тенденцию, поскольку каждая из конфликтующих образовательных практик стремится навязать участникам временных сообществ свои нормы и ценности, в результате чего профессиональная идентичность учащихся приобретает диффузные характеристики (под идентичностью здесь понимается коммуникативная позиция, связанная с нормами и ценностями групп членства);

в-пятых, одним из эффектов (непланируемых результатов) отмеченных рассогласований является снижение качества профессиональной подготовки, которая оказывается связанной не столько с качеством работы отдельных преподавателей, сколько выступает как эффект взаимодействия нескоординированных организованностей понимания, мышления и действия, производных от групп членства, которые не интерпретируются студентами как локальные практики, а интегрируются в их опыт в качестве синкретических структур;

в-шестых, что возможной причиной неудовлетворенности преподавательского состава факультета психологии ГрГУ качеством профессиональной подготовки студентов является резкое и объективное изменение условий преподавательской деятельности, вызывающее к «поднастройке» (перенастройке) сложившихся практик преподавания, их согласования и координации. Или, другими словами, проблематичными становятся не сами практики обучения, а отношения и связи между ними.

На основании предложенных выводов можно сформулировать ряд рекомендаций по организации работы факультета психологии ГрГУ по созданию программы профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов.

Оптимизация учебной работы факультета психологии ГрГУ может

быть осуществлена по линии нахождения и активации образцов (признанных сообществом факультета современными) преподавательской работы, между которыми должен быть установлен постоянно действующий режим взаимной координации и диалога. Речь не идет об унификации возникающих и изменяющихся позиций. Проблема заключается в установлении между ними объективированных, поддающихся управленческому (общественному) влиянию связей, а также создании механизма пересогласования и переупорядочивания взаимодействующих коммуникативных организованностей.

Для проведения работы по координации идеологических порядков профессиональной подготовки на факультете имеются все необходимые организационные и содержательные предпосылки: осуществляется стратегическое и оперативное планирование, созданы методические объединения преподавателей, эффективно работает система повышения квалификации сотрудников. Отмеченные нами формы координации имеют своей непосредственной целью не только организацию и нормирование работы динамически изменяющихся коммуникативных сообществ, но и стационарных факультетских подструктур, например, кафедр, а также нормирование активности отдельных преподавателей. В этой схеме управления доминируют вертикальные связи. Задача же состоит в том, чтобы дополнить их связями горизонтальными, открывающими возможность общественного соучастия.

Для создания отмеченного выше порядка координации и переупорядочивания действующих отношений необходима, с одной стороны, перефункционализация действующих факультетских подструктур, а с другой стороны, создание новых условий для проявления инновационного преподавательского опыта, непротиворечивой его интеграции в практику образовательной деятельности факультетского коллектива.

Первым шагом такой работы могла бы стать организация работы постоянно действующего факультетского психолого-педагогического семинара, на котором бы проблемные отношения, разрывы в процессах профессиональной подготовки, а также найденные преподавателями новационные решения подвергались бы коллективному многопозиционному анализу и экспертизе, происходила бы легализация и легитимация преподавательских изобретений, формировалась факультетская образовательная политика.

**Список использованных источников**

1. Полонников, А. А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2013. – 343 с.
2. Уайт, Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уайт. – Екатеринбург : Издательство Уральского ун-та, 2002. – 528 с.

**РАЗДЕЛ 2****ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ:  
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ****СВЯЗЬ БАЛЛОВ, НАБРАННЫХ АБИТУРИЕНТАМИ ПРИ  
ПОСТУПЛЕНИИ В БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ, И ИХ УСПЕВАЕМОСТИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ  
С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ  
ПО МАТЕМАТИКЕ**

Абламейко С. В., Хухлындина Л. М., Самохвал В. В.,  
Шибут А. С., Барченко А. В.

*Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь*

*Аннотация:* В статье анализируется связь баллов, набранных абитуриентами при поступлении в Белорусский государственный университет, и их академической успеваемости на первом курсе с результатами централизованного тестирования по математике. Проверяется гипотеза, что успеваемость студентов наиболее существенно должна определяться уровнем их математической подготовки.

**THE CONNECTION OF THE POINTS SCORED BY APPLICANTS  
FOR ADMISSION TO THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY,  
THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT IN THE FIRST YEAR WITH  
THE RESULTS OF CENTRALISED TESTING MATH**

Ablameyko S., Khukhlyndina L., Samokhval V., Shibut A., Barchenok A.  
*Belarusian State University, Minsk, Belarus*

*Abstract:* the paper analyses the connection of points scored by applicants for admission to the Belarusian State University, and academic achievement in the first year with the results of the centralized testing math. The hypothesis that the most significant progress of students must be determined by their level of mathematical training is tested.

В соответствии с образовательным стандартом Республики Беларусь для I–XI классов общеобразовательной школы, «обучение математике направлено на усвоение не только знаний и способов деятельности, необ-

ходимых для повседневных потребностей человека, но и на интеллектуальное и информационное развитие учащихся» [6]. Указанным стандартом предусмотрено овладение понятиями и приемами в основном «элементарной математики», формирование которой началось еще в VI–V вв. до н. э. и завершилось в конце XVI века.

Однако роль математических знаний в повседневной деятельности и интеллектуальном развитии человека постоянно росла, что в итоге привело к появлению в 20–30-е годы XX века термина «математическая культура личности». Содержание и компоненты математической культуры непрерывно продолжают изменяться и в наши дни, как на бытовом, так и на профессиональном уровнях.

К концу прошлого столетия математическую культуру начали понимать уже не только как знания в области математики, умения, навыки и свободное оперирование ими, но включили в это понятие такие компоненты, как «математический язык» и «математическое мышление» [3].

Дж. И. Икрамов в структуру «математического языка» включил «логико-математические символы, графические схемы, чертежи, а также научные термины вместе с элементами естественного языка», или, иначе, все основные средства, с помощью которых выражается математическая мысль, а «математическое мышление» определил как «совокупность взаимосвязанных логических операций, оперирование как свернутыми, так и развернутыми структурами, знаковыми системами математического языка, а также способность к пространственным представлениям, запоминанию и воображению» [4]. По утверждению В. Н. Худякова, «математическая культура вырастает из общей культуры, являющейся средой и материалом для становления первой» [9]. Математическая культура студентов вуза, по заключению З. С. Акмановой, — это «сложное, динамичное качество личности, характеризующее готовность и способность студента приобретать, использовать и совершенствовать математические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности» [2].

В соответствии с действующим постановлением Министерства образования Республики Беларусь при поступлении (более, чем на половину специальностей) в качестве одного из профильных испытаний проводится централизованное тестирование (далее ЦТ) по предмету «математика».

Принято считать, что высокая математическая культура учащегося отражает наличие у него способностей к освоению и других предметов. «Математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-

технического прогресса. Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин» — отмечается в Концепции развития математического образования в Российской Федерации, утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506 – р. [8].

Вспомним также известные афоризмы «математика — это больше, чем наука, это язык» (Н. Бор), «математика — это дверь и ключ к науке», «человек, не знающий математики, не способен ни к каким другим наукам» (Р. Бэкон) [10]. Математика стала универсальной методологией не только в научных исследованиях, но и в образовании, а проникновение информационно-компьютерных технологий во все сферы жизнедеятельности человека не только все больше усиливает роль его математической культуры в обеспечении карьерного роста, но и ведет к необходимости ее постоянного совершенствования.

Целью данного исследования является установление связи баллов, набранных абитуриентами при поступлении в Белорусский государственный университет, и их академической успеваемости на первом курсе с результатами централизованного тестирования по математике.

До начала проведения исследований мы предполагали, что хорошая математическая подготовка абитуриентов является предпосылкой для успешного прохождения ими ЦТ и по другим предметам вступительных испытаний, а также может служить предиктором успеваемости студентов в вузе не в меньшей степени, чем результаты ЦТ по другим предметам.

Исследования были проведены на тех факультетах БГУ, где одним из профильных предметов вступительных испытаний была «математика» — механико-математическом, физическом, радиофизики и компьютерных технологий, географическом, химическом, экономическом, юридическом (специальность «правоведение»).

В качестве показателя корреляции переменных величин в моделях линейной регрессии нами использовалась абсолютная величина коэффициента детерминации  $R^2$ , интерпретируемого как доля вариации зависимой переменной от независимой [5]. Коэффициент детерминации  $R^2$  может изменяться в диапазоне от нуля до единицы. Если он равен нулю, то это означает, что связь между переменными в регрессионной модели отсутствует. Наоборот, если коэффициент детерминации равен единице, то это означает, что все точки зависимой переменной лежат точно на линии регрессии, т. е. сумма квадратов их отклонений от линейной зависимости равна нулю.

Аналогичная методика применялась российскими авторами для исследования связи результатов единого государственного экзамена и успеваемости в вузе [7], а также нами при исследовании связи результатов централизованного тестирования и среднего балла документа о среднем (среднем специальном) образовании абитуриентов с их успеваемостью при обучении в БГУ [1].

Первоначально мы исследовали в рамках модели линейной регрессии взаимосвязь общей суммы баллов, набранных на ЦТ по трем предметам, и представленного в столбальной шкале среднего балла аттестата (далее — конкурсный балл) с результатами ЦТ, отдельно по каждому предмету вступительных испытаний для абитуриентов приема 2013 г. (табл. 1).

На рис. 1–3 приведены зависимости конкурсного балла от баллов ЦТ соответственно по математике, иностранному языку, белорусскому или русскому языку для абитуриентов, зачисленных на первый курс экономического факультета в 2013 г.

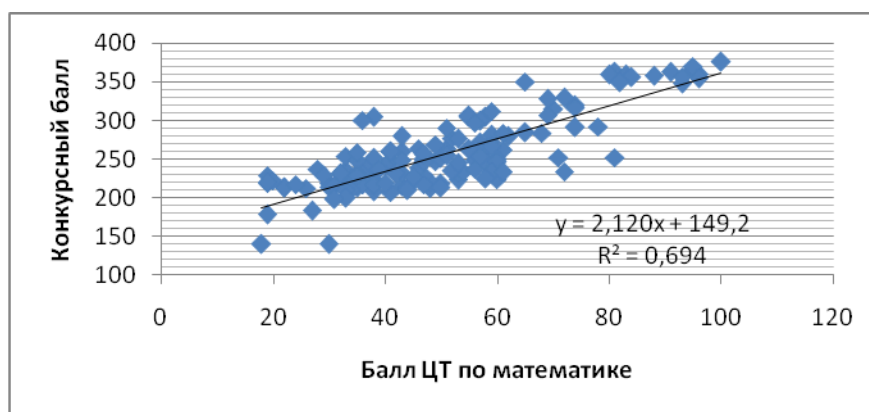


Рисунок 1 – Зависимость конкурсного балла от балла ЦТ по математике абитуриентов, зачисленных на первый курс экономического факультета в 2013 г.

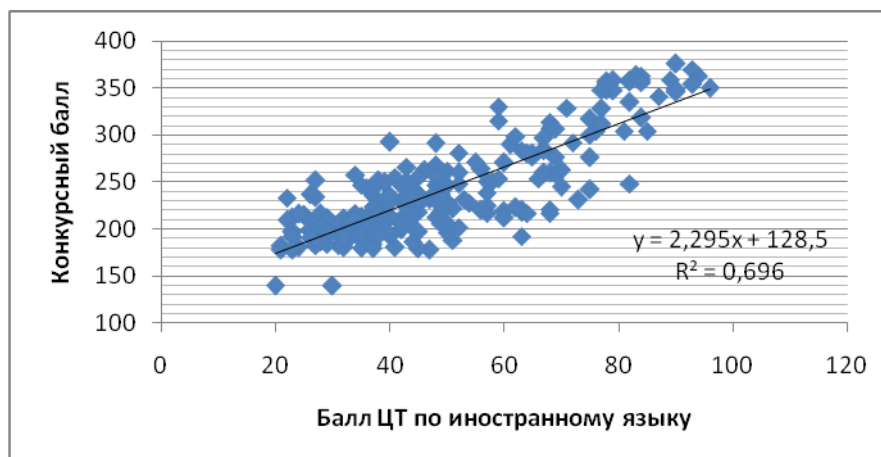




Рисунок 2 – Зависимость конкурсного балла от балла ЦТ по иностранному языку абитуриентов, зачисленных на первый курс экономического факультета в 2013 г.



Рисунок 3 – Зависимость конкурсного балла от балла ЦТ по белорусскому или русскому языку абитуриентов, зачисленных на первый курс экономического факультета в 2013 г.

Оказалось, что результаты ЦТ по любому из трех предметов могут служить предикторами набранного абитуриентами конкурсного балла (коэффициенты детерминации  $R^2$  находятся в пределах от 0,5585 для зависимости конкурсного балла от ЦТ по белорусскому или русскому языку на факультете радиофизики и компьютерных технологий до 0,8207 для зависимости от ЦТ по физике на физическом факультете).

Таким образом, явного предпочтения у результатов ЦТ по математике для прогноза успешности прохождения ЦТ по остальным предметам не обнаружено. На географическом факультете и на специальности «правоведение» юридического факультета таким предметом оказался, например, белорусский или русский язык.

Таблица 1

Коэффициенты детерминации  $R^2$  в зависимостях набранного конкурсного балла от балла ЦТ по отдельным предметам вступительных испытаний (прием 2013 г.)

Факультет	Предметы вступительных испытаний и соответствующие коэффициенты детерминации $R^2$		
	математика	другой профильный предмет	Белорусский или русский язык
Физический	0,7536	0,8207 (физика)	0,6789
Химический	0,7376	0,7212 (химия)	0,695
Механико-математический	0,7211	0,7484 (физика)	0,6216

Радиофизики и компьютерных технологий	0,7075	0,6896 (физика)	0,5585
Географический	0,6976	0,6802 (география)	0,7718
Экономический	0,6941	0,6966 (иностран- ный язык)	0,6384
Юридический (специальность «правоведение»)	0,6455	0,6344 (общество- ведение)	0,7434

Близкие значения коэффициентов детерминации  $R^2$  для полученных зависимостей позволяют сделать вывод о том, что результат ЦТ по любому из предметов является в той или иной мере предиктором набранного конкурсного балла, т. е. конкурсный отбор может быть проведен по итогам ЦТ по одному из профильных предметов с добавлением среднего балла аттестата, переведенного в стобалльную шкалу. В связи с тем, что весовые коэффициенты всех предметов в набранном конкурсном балле мало различимы, не менее радикальным было бы проведение комплексного тестирования по всем трем предметам в едином задании, что позволило бы сократить сроки проведения приемной кампании до одного основного дня и одного резервного дня и уменьшить расходы на проведение тестирования.

В ходе дальнейшей работы были проведены сравнительные исследования зависимости среднего балла успеваемости студентов БГУ первых курсов приемов 2013 и 2014 гг. от результатов ЦТ по математике, другому профильному предмету, белорусскому или русскому языку, а также от общего конкурсного балла и балла аттестата (табл. 2).

При этом, если в качестве зависимой переменной выступает средний балл успеваемости студента в вузе, то в идеальном случае ста баллам ЦТ по одному из предметов вступительных испытаний должна соответствовать десятибалльная успеваемость, девяносто баллам — девятибалльная и т. д. С учетом того, что на успеваемость студента могут влиять и другие факторы, а средний балл успеваемости не может быть менее четырех, в то время как балл тестирования может быть и ниже 40, коэффициент детерминации в лучшем случае может лишь приближаться к единице, а угловой коэффициент линейной регрессии вида  $Y = kx + a$  — к 0,1. Если успеваемость и итоги ЦТ не были обусловлены какими-то случайными или

субъективными факторами, то ожидаемый угловой коэффициент  $k$  линейной регрессии не должен быть отрицательным.

Таблица 2

Зависимости среднего балла успеваемости студентов приема 2013 г. и 2014 г. на первом курсе от баллов ЦТ по предметам вступительных испытаний от набранного конкурсного балла, от среднего балла аттестата и коэффициенты детерминации  $R^2$  для полученных зависимостей

Год приема на первый курс	Коэффициенты детерминации $R^2$ и зависимости среднего балла успеваемости от:				
	балла ЦТ по математике	балла ЦТ по другому профильному предмету	Балла ЦТ по белорусскому или русскому языку	Конкурсного балла	Среднего балла аттестата
<b>Экономический факультет</b>					
2013	$y = 0,0474x + 3,5594$ $R^2 = 0,3961$	$y = 0,0467x + 3,4654$ $R^2 = 0,356$ (иностранн ый язык)	$Y = 0,0424x + 3,2608$ $R^2 = 0,284$	$y = 0,0205x + 0,791$ $R^2 = 0,5288$	$y = 1,0889x - 3,6723$ $R^2 = 0,2694$
2014	$y = 0,04x + 4,548$ $R^2 = 0,3929$	$y = 0,0346x + 4,5017$ $R^2 = 0,2732$	$y = 0,0388x + 4,1744$ $R^2 = 0,3835$	$y = 0,0156x + 2,6236$ $R^2 = 0,4954$	$y = 1,1436x - 3,6194$ $R^2 = 0,4352$
<b>Физический факультет</b>					
2013	$y = 0,043x + 3,5425$ $R^2 = 0,3656$	$y = 0,0404x + 2,6667$ $R^2 = 0,4365$ (физика)	$Y = 0,0324x + 4,3005$ $R^2 = 0,2299$	$y = 0,0169x + 1,8159$ $R^2 = 0,5035$	$y = 0,9787x - 2,4691$ $R^2 = 0,3288$
2014	$y = 0,0497x + 3,3791$ $R^2 = 0,3802$	$y = 0,0378x + 3,7864$ $R^2 = 0,3424$	$y = 0,0272x + 4,4795$ $R^2 = 0,1589$	$y = 0,0156x + 2,1026$ $R^2 = 0,3871$	$y = 0,5038x + 1,447$ $R^2 = 0,1018$

Географический факультет					
2013	$y = 0,0359x + 5,66$ $R^2 = 0,3929$	$y = 0,0292x + 5,4523$ $R^2 = 0,272$ (география)	$y = 0,0272x + 5,6139$ $R^2 = 0,2347$	$y = 0,0155x + 3,2594$ $R^2 = 0,499$	$y = 0,8773x - 0,4967$ $R^2 = 0,2837$
2014	$y = 0,0235x + 6,5427$ $R^2 = 0,216$	$y = 0,0243x + 6,183$ $R^2 = 0,2512$	$y = 0,0172x + 6,5632$ $R^2 = 0,185$	$y = 0,0097x + 6,0325$ $R^2 = 0,2986$	$y = 0,6615x + 1,7387$ $R^2 = 0,346$
Химический факультет					
2013	$y = 0,0412x + 3,9055$ $R^2 = 0,2848$	$y = 0,0564x + 2,6667$ $R^2 = 0,4209$ (химия)	$Y = 0,0392x + 3,8249$ $R^2 = 0,2483$	$y = 0,019x + 0,9852$ $R^2 = 0,4446$	$y = 1,4063x - 6,3359$ $R^2 = 0,3626$
2014	$y = 0,0402x + 4,6592$ $R^2 = 0,2523$	$y = 0,0421x + 4,3692$ $R^2 = 0,3845$	$y = 0,0362x + 4,6056$ $R^2 = 0,2534$	$y = 0,0192x + 1,4962$ $R^2 = 0,4839$	$y = 1,5625x - 7,242$ $R^2 = 0,444$
Факультет радиофизики и компьютерных технологий					
2013	$y = 0,0407x + 3,3196$ $R^2 = 0,2826$	$y = 0,041x + 3,3196$ $R^2 = 0,3076$ (физика)	$Y = 0,0393x + 3,4999$ $R^2 = 0,2618$	$y = 0,0204x + 2,2071$ $R^2 = 0,4357$	$y = 0,8466x - 1,5694$ $R^2 = 0,1872$
2014	$y = 0,048x + 3,3707$ $R^2 = 0,3073$	$y = 0,044x + 3,5064$ $R^2 = 0,4065$	$y = 0,0418x + 3,6068$ $R^2 = 0,2993$	$y = 0,0205x + 0,646$ $R^2 = 0,531$	$y = 1,218x - 4,5652$ $R^2 = 0,3734$
Юридический факультет, специальность «правоведение»					

2013	$y = 0,0314x + 5,0748$ $R^2 = 0,1781$	$y = 0,0468x + 3,3062$ $R^2 = 0,3919$ (обществоведение)	$Y = 0,0362x + 4,1787$ $R^2 = 0,2639$	$y = 0,0177x + 1,7801$ $R^2 = 0,4275$	$y = 1,0776x - 3,1219$ $R^2 = 0,315$
2014	$y = 0,0362x + 5,2868$ $R^2 = 0,2868$	$y = 0,0371x + 4,186$ $R^2 = 0,2771$	$y = 0,0308x + 4,9554$ $R^2 = 0,2039$	$y = 0,0163x + 2,4328$ $R^2 = 0,4123$	$y = 1,2761x - 4,547$ $R^2 = 0,3629$
Механико-математический факультет					
2013	$y = 0,037x + 4,1302$ $R^2 = 0,1457$	$y = 0,0336x + 4,3903$ $R^2 = 0,1899$ (физика)	$y = 0,0201x + 5,1401$ $R^2 = 0,0389$	$y = 0,0186x + 1,1287$ $R^2 = 0,2427$	$y = 0,5425x + 1,6193$ $R^2 = 0,0622$
2014	$y = 0,0288x + 4,5148$ $R^2 = 0,1909$	$y = 0,027x + 4,7479$ $R^2 = 0,196$	$y = 0,026x + 4,7778$ $R^2 = 0,1499$	$y = 0,0118x + 3,1604$ $R^2 = 0,261$	$y = 0,7468x - 0,2903$ $R^2 = 0,1895$

Для студентов, зачисленных в БГУ в 2013 и 2014 гг., лучшим предиктором успеваемости на первом курсе из числа исследованных факультетов балл ЦТ по математике оказался на экономическом факультете ( $R^2$  соответственно равен 0,3961 и 0,3929), а наихудшим — на механико-математическом факультете ( $R^2$  соответственно равен 0,1457 и 0,1909).

На пяти факультетах (физическом, химическом, радиофизики и компьютерных технологий, юридическом (специальность «правоведение»), механико-математическом) лучшим предиктором успеваемости на первом курсе студентов приема 2013 г. оказался результат ЦТ по другому профильному предмету и лишь на двух — по математике (экономическом и географическом).

В 2014 г. на четырех факультетах (географическом, химическом, радиофизики и компьютерных технологий, механико-математическом) лучшим предиктором успеваемости также оказался результат ЦТ по другому

профильному предмету. Полученные результаты, особенно на механико-математическом факультете, где лучшим предиктором успеваемости является балл ЦТ по предмету «физика», для нас оказался неожиданным. Очевидно, необходимы дополнительные исследования причин такого результата — либо владение программным материалом по математике за курс средней общеобразовательной школы не гарантирует успешное освоение образовательных программ высшей школы, либо формализованная технология проведения ЦТ по предмету «математика», в рамках которой отсутствуют доказательства теорем и решения нестандартных математических задач, не позволяет в полной мере оценить творческий потенциал абитуриента.

В то же время конкурсный балл на всех факультетах явился лучшим предиктором успеваемости на первом курсе, чем результат ЦТ по любому из трех предметов.

Ранее нами было показано на примере пяти факультетов БГУ, что добавление среднего балла аттестата к баллам, полученным при прохождении централизованного тестирования, во всех исследованных случаях увеличивает коэффициент детерминации  $R^2$  для зависимостей среднего балла успеваемости от итогов вступительных испытаний как на первом, так и на четвертом курсах [1].

Средний балл аттестата показал более высокую прогностическую силу в оценке успеваемости при обучении в вузе, чем конкурсный балл, лишь для студентов географического факультета, принятых на первый курс в 2014 г.

Основной вывод, который можно сделать по итогам исследования, заключается в том, что при осуществлении конкурсного отбора в вузы требуется постоянное совершенствование технологий проведения вступительных испытаний, позволяющих оценивать не только объем заученного программного материала, что, безусловно, тоже важно, но и определять творческие способности абитуриента.

#### Список использованных источников

1. Абламейко, С. В. Связь результатов централизованного тестирования и среднего балла документа о довузовском образовании абитуриентов с их успеваемостью при обучении в БГУ / С. В. Абламейко [и др.] // Вышэйшая школа. – 2014. – № 5. – С. 11–15.
2. Акманова, З. С. Развитие математической культуры студентов университета в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / З. С. Акманова. – Магнитогорск, 2005. – 171 с.

3. Галынский, В. М. Математическая культура субъекта образовательного процесса: опыт системного анализа / В. М. Галынский [и др.] // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования. Вып. 1 : Модели и концепции ; ред. кол. Гуцанович С. А. [и др.]. Серия 3 : Математическое и естественнонаучное образование. – Минск : НИО. – 2007. – С. 29–48.
4. Икрамов, Дж. Математическая культура школьника. Методические аспекты проблемы развития мышления и языка школьников при обучении математике / Дж. Икрамов. – Ташкент : ТашГПИ им. Низами. – 1983. – 280 с.
5. Коэффициент детерминации [Электронный ресурс] // Технологии анализа данных. – Режим доступа : [http://www.basegroup.ru/glossary\\_ajax/definitions/coef\\_determination/](http://www.basegroup.ru/glossary_ajax/definitions/coef_determination/). – Дата доступа : 29.08.2014.
6. Образовательный стандарт учебного предмета «Математика» (I–XI классы): утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 г. №32 [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа : <http://www.edu.gov.by/main.aspx?guid=14421>. – Дата доступа : 03.04.2015.
7. Польдин, О. В. Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ / О. В. Польдин // Прикладная эконометрика. – 2011. – № 1. – С. 56–59.
8. О Концепции развития математического образования в Российской Федерации : распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. [Электронный ресурс] // Российская газета. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2013/12/27/matematika-site-dok.html/>. – Дата доступа : 09.09.2015.
9. Худяков, В. Н. Формирование математической культуры учащихся начального профильного образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Худяков. – Магнитогорск. – 2002. – С. 349.
10. Цитаты и афоризмы о математике [Электронный ресурс] // Математика для школы. – Режим доступа : <http://math4school.ru/citation.html>. – Дата доступа : 15.10.2015.

**УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ  
«МЕСТ ЛИЧНОГО ПРИСУТСТВИЯ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Сорокова Л. А.

*НИ ТГУ, средняя общеобразовательная школа № 49  
(Школа Совместной деятельности), Томск, Россия*

Аннотация: в статье описывается использование гуманитарного подхода в управлении реализацией ФГОС в общеобразовательной школе. Автор обосновывает, что именно гуманитарный подход позволяет управлению создавать условия для самоопределения и выбора педагогов, придания педагогами собственного смысла внешним для них контекстам, понимания и обоснования ими «места личного присутствия» в рамках реализации ФГОС. Он обращает внимание на то, что создание условий связано с организацией совместной деятельности, в которой и происходит восстановление смысловых контекстов взаимодействия, актуализация интересов педагогов, именно поэтому становится возможной «встреча» педагога с внешним миром и самим собой, интерпретация внешнего мира в важных для педагога смысловых реалиях.

**MANAGEMENT CONDITIONS TO CREATE «PLACES OF PERSONAL PRESENCE» UNDER THE GEF IN A SECONDARY SCHOOL**

Sorokova L.

National Research Tomsk State University, secondary school № 49  
(School of the joint activity) Tomsk, Russia

Abstract: this article describes how to use humanitarian approach in the management of the GEF in a secondary school. The author proves that it is a humanitarian approach allows management to create conditions for self-determination and choice of educators, teachers give their own meaning to their external context, understanding and justification of the "place of personal presence" under the GEF. He drew attention to the fact that the creation of conditions associated with the organization of joint activity in which occurs the restoration of semantic contexts interaction, the actualization of the interests of teachers, which is why it becomes possible to "meeting" of the teacher with the outside world and ourselves and interpretation of the outside world are important for the teacher semantic realities.

**Контекст**

Введение в российских учреждениях среднего образования ФГОС поставило нашу школу перед необходимостью соорганизации созданного в ней за долгие годы собственного содержания с тем контентом, который задан новыми нормативными государственными документами. Для решения этой задачи управлением школы был сделан ряд шагов.



Первый из них был связан с организацией результатов, обеспечиваемых Школой Совместной деятельности (ШСД), и тех, которые востребованы ФГОС. Он включал, с одной стороны, работу по инвентаризации инновационных разработок, сделанных в ШСД, что позволило проявить их инновационный потенциал, превратив его в ресурс реализации ФГОС, а с другой — конкретизировать результаты, заложенные во ФГОС. Наш анализ результатов, программируемых ФГОС, показал избыточную сложность и громоздкость заложенных в них формулировок; разноречивостью в определениях общих для программ разного уровня понятий, а также их излишнюю абстрактность и (в некоторых случаях) несоответствие возрастным особенностям школьников. Следовательно, на первом шаге было необходимо: уточнить дефиниции результатов; уменьшить их «масштаб»; «привязать» результаты к возрастным характеристикам школьников, не потеряв при этом того позитивного смысла, который содержался в государственной программе.

Анализ рамочных условий, диктуемых ФГОС, вызвал к жизни необходимость переосмысления оснований собственного подхода, прежде всего, в плане формирования метапредметных и личностных результатов обучения. Эта задача определяла содержание работы второго шага в направлении организации, отмеченной нами в начале статьи.

Для обоснования подхода к формированию результатов в ШСД мы обратились к концептуальным основаниям педагогики совместной деятельности, разработанной научным руководителем нашей Школы Галиной Николаевной Прозументовой, согласно которым взаимодействие взрослых и детей — предмет и содержание образования всех участников этой деятельности [3, 14]. Это значит, что качество образования в ШСД определяется характером участия взрослых и детей в организации совместной деятельности, их влиянием на постановку целей, проектирование процесса их реализации, анализ и оценку результатов. Иными словами, качество образования в общеобразовательной школе обусловлено качеством совместной деятельности взрослых и детей в этой школе [2, 41].

Результаты обучения, согласно требованиям ФГОС, делятся на личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию; метапредметные — универсальные учебные действия (УУД) (познавательные, регулятивные и коммуникативные), ориентированные на овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. К предметным компетенциям

принято относить, например, скорость чтения в начальной школе, темп письма, знание таблицы умножения, законов физики и др. Следовательно, коммуникативные действия относятся к УУД и рассматриваются, наряду с познавательными и регулятивными, как действия, связанные с умениями детей грамотно оформлять свои мысли, отвечать на вопросы, организовывать учебное сотрудничество и представлять результаты совместной учебной работы. Здесь следует отметить, что в ШСД, в отличие от ФГОС, коммуникативные действия рассматриваются как базовые УУД, т. е. как определяющие качество образования в Школе, как основа для формирования личностных, метапредметных и предметных результатов, как особый предмет образования, который строят и осваивают взрослые и дети. При этом мы считаем, что изменение качества совместной деятельности обусловлено изменением функций и позиций участников в совместной деятельности, что влияет на параметры их вовлеченности в совместную деятельность [4, 18].

Что это значит — совместная деятельность является особым предметом? Рассмотрим данное положение на конкретном примере. Поскольку урок был, есть и остается пока базовой для школы формой организации учебного процесса, то именно на ней и остановимся. В ШСД разработаны базовые модели организации совместной деятельности педагога и ребенка на уроке. Мы выделяем урок-задание, урок-проблематизацию и урок-диалог.

На уроке-задании (традиционный урок) функция педагога состоит в предъявлении требований ученику, который их исполняет. Кто в этом случае получает хорошие оценки? Тот, кто наиболее четко и правильно выполняет задание. Следовательно, в такой совместной деятельности педагог занимает позицию руководителя, а ребенок — исполнителя, а качество вовлеченности и того, и другого носит нормативный характер, поскольку обусловлено желанием ребенка получить хорошую оценку, похвалу учителя, родителей, а у педагога — необходимостью «дать» урок, «пройти» предметную программу.

На уроке-проблематизации функции участников меняются: педагог создает проблемную ситуацию, дети обсуждают возникшее затруднение, формулируют сами (или с помощью педагога) возникшую проблему, разрабатывают и представляют варианты ее решения, учитель же организует обсуждение и анализ полученных результатов. При этом меняются и позиции участников совместной деятельности: педагог выступает в позиции ее организатора и участника, дети — в качестве участников. Меняется и ка-

чество вовлеченности: педагогу и многим детям становится интересно, они с удовольствием принимают участие в обсуждении, спорят, доказывают, аргументируют свою точку зрения, и оценка «уходит» на второй план.

На уроке-диалоге, целью которого является развитие субъектной и личностной позиции всех участников совместной деятельности, вновь меняются функции участников взаимодействия, которые являются партнерами и со-участниками в образовании смыслов, целей взаимодействия, в преодолении ситуаций неопределенности и выработке границ совместной деятельности, проектов ее изменения. Поэтому важно организовать и участвовать в высказывании разных мнений, определять свою позицию, уметь услышать другого, различать позиции и договариваться. Качество вовлеченности обуславливается ценностью субъектной и личностной позиции всех участников взаимодействия. Оценка на таком уроке не просто нежелательна, она — противопоказана.

Как показывает анализ нашей практики, при такой организации совместной деятельности школьники начинают различать, выбирать и заказывать разные модели организации взаимодействия [1, 12]. Более того, наш опыт свидетельствует о том, что когда педагоги овладевают моделями организации совместной деятельности, они начинают понимать и различать разные способы взаимодействия, а также проектировать взаимодействие в рамках предметной темы.

Следует отметить, что мы учим взаимодействию не только на уроке и предметной теме, а и в рамках специальных образовательных программ. Так, например, в рамках образовательной программы «Обучение образовательному проектированию в совместной деятельности», руководителем которой является И.Ю. Малкова (д.п.н., профессор ТГУ), ученики обучаются взаимодействию в ходе проектирования, предполагающего особый способ организации совместной деятельности. Программа же «Обучение школьников решению учебных и образовательных проблем в процессе совместной деятельности», руководитель Е.А. Румбешта (д.п.н., профессор ТГПУ), построена на обучении детей проблематизации как базовому способу организации взаимодействия. Кроме того, взаимодействию мы учим и в рамках проектов параллелей ШСД, где акцент в организации совместной деятельности делается на возрастных особенностях школьников.

Учитывая, что речь идет о реализации ФГОС в самом начале основной школы, остановимся на особенностях взаимодействия в начальной школе и школе младших подростков. В начальной школе обучение взаимодействию связано с расширением образовательного опыта детей, по-

средством занятий в парах и группах. Младшие школьники учатся быть открытыми друг к другу; осваивают умение слушать и слышать друг друга, задавать вопросы и отвечать на них; привыкают распределять работу в группе и представлять ее результаты; научаются рефлексировать результаты своей и совместной деятельности.

Младшие подростки (5–7 классы) ориентированы на участие в разнообразных группах и различение качества группового взаимодействия. Мы учим младших подростков выделять ролевое содержание совместной групповой работы; распределять роли и содержание деятельности; удерживать ролевую специфику в групповой работе; выделять и выбирать группы разного качества (дружеские, инициативные, проблемные, проектные), а также учитывать особенности взаимодействия в них; выделять, понимать и оценивать собственные достижения и результаты своей и совместной деятельности.

Для понимания того, о чем идет речь, приведем лишь некоторые результаты обучения взаимодействию, взятые в форме самооценки школьников 2014/2015 учебного года. Данные получены путем анкетирования детей пятых, sixth и седьмых классов (174 человека). Школьники отмечают, что в большей степени они научились договариваться и налаживать отношения (от 57% до 74% опрошенных), высказывать своё мнение (от 45% до 70% опрошенных), брать на себя ответственность и помогать другим (от 35% до 58% опрошенных), разрешать конфликты (от 35% до 46% опрошенных). На половине предметов в 6-х классах и на трети в 7-х, по мнению учащихся, активно используется ролевое взаимодействие (от 76% (7Б) до 100% (7А)).

Сам факт выделения детьми ролевого взаимодействия — уже хороший результат, свидетельствующий о том, что на данной возрастной ступени созданы условия для ролевых проб, и эти пробы выступают предметом их осознания: школьники понимают и могут выделять содержание ролевого взаимодействия. Самыми популярными, согласно данным опроса, оказались роли организатора и генератора идей, что соответствует возрастным особенностям подростков.

Если говорить о мотивации участия в совместной деятельности младших подростков, ее положительная оценка составляет во всех классах от 80% до 100%. При этом выше всего оценивается организация совместной деятельности на уроках, формы ее организации. Высоко также оценивается деятельность тех педагогов, которые интересно вели свои уроки. Меньший процент положительных оценок получило взаимодействие с

«друзьями», что некоторым образом парадоксально, поскольку в подростковом возрасте «общение с друзьями» принято считать ведущим мотивом взаимодействия.

Обобщая, можно сказать о том, что если рассматривать коммуникативные УУД в качестве базовых, то показателями результативности формирования УУД в ШСД являются:

– изменение качества взаимодействия педагога и детей в разных формах организации совместной деятельности (перераспределение функций и позиций в совместной деятельности);

– качество вовлеченности участников в совместную деятельность (мотивация участия в совместной деятельности, отношение к разным формам ее организации);

– влияние участников совместной деятельности на постановку целей, проектирование содержания, анализ и оценку результатов.

Поскольку, как уже отмечалось выше, соорганизация содержания и результатов реализации ФГОС и опыта ШСД, а также уточнение специфики реализации государственных стандартов в ШСД велись в экспериментальном режиме, то в этом процессе были задействованы не все педагоги школы, а члены Научно-методического Совета (НМС) и часть педагогов, пожелавших участвовать в этом эксперименте. Это были педагоги-исследователи, мотивированные к участию в инновационной деятельности. Однако в 2015/2016 учебном году ситуация с реализацией ФГОС кардинально изменилась — из экспериментальной она превратилась в нормативную, а это означает, что все педагоги, работающие, как минимум, в 5-х и 6-х классах, должны были в обязательном порядке участвовать в формировании у детей УУД в урочных и внеурочных формах. Поэтому перед управлением ШСД встала задача вовлечения остальных педагогов в этот процесс.

Педагогическая идеология ШСД опирается на гуманитарный подход в управлении инновационной деятельностью, разработанный Г.Н. Прокументовой, для которого характерно удержание антропологического контекста, связанного с преодолением повседневности (выходом за ее границы); построением новых пространств совместной деятельности; с созданием «мест личного присутствия». Поэтому для образования у педагогов таких «мест» при реализации ФГОС, управлению ШСД было необходимо организовать процесс самоопределения учителей. При этом важно было не просто «дать задание» педагогам по реализации ФГОС, а создать условия для того, чтобы педагоги, сообразуясь с собственным опытом, смогли сами

выбрать: какие УУД, в каких формах, на каких классах и предметах они будут формировать и какими способами, какие инновационные разработки и в каких проектно-исследовательских группах они будут создавать для обеспечения процесса их формирования.

Для успешной реализации ФГОС чрезвычайно важно, чтобы педагоги определили сами эти самые «зоны личного влияния» в пространстве, обозначенном государственной программой. В противном случае, как показали результаты исследования мотивации участия в инновационной деятельности вновь пришедших в ШСД педагогов, они начинают воспринимать само участие в инновациях как «задание» управления, как то, что «мешает» их основной деятельности. Они так и пишут: «Моя основная задача — учить детей, проводить уроки, почему я должна заниматься еще и какими-то инновационными разработками» [6, 69].

### **Прецедент**

Для решения задачи приобщения основного состава школы к работе по соорганизации опыта ШСД и требований ФГОС управлением был сделан ряд шагов. Начало работе было положено на августовском заседании НМС, которое состоялось в августе 2015 года. На нем были презентованы: специфика реализации ФГОС в ШСД; результаты, достигнутые в прошлом учебном году; выделено основное направление реализации ФГОС в ШСД. А также было принято решение о проведении заседаний проектно-исследовательских групп (образовательных программ, проектов параллелей, методических объединений) с целью восстановления смыслового пространства совместной деятельности в этих структурных подразделениях — первого шага в самоопределении педагогов, не включенных в соорганизационную работу.

Результатом первых заседаний структурных подразделений стало то, что педагоги с управленцами смогли определиться с общими смысловыми рамками реализации ФГОС с использованием технологий организации совместной деятельности. Однако вскоре стало понятно, что сделан только первый шаг в самоопределении этой группы педагогов. Предстояло конкретизировать общую смысловую рамку работы в каждом из школьных подразделений, а также определение УУД, которые будут ими формироваться (и как) на уроках и внеурочных мероприятиях.

Для оказания помощи этой группе учителей на заседании НМС было принято решение о проведении общешкольного семинара по теме: «Самоопределение педагогов в проектно-исследовательском пространстве реализации ФГОС ООО в Школе Совместной деятельности: возможности и ресурсы». На нем все руководители проектно-исследовательских групп должны были представить содержание их деятельности и показать, куда можно «войти» педагогам с реализацией ФГОС, а также предъявить те ресурсы, которые имеются в группе и могут быть использованы педагогами в собственной деятельности. После проведения семинара его участникам была предложена анкета, в которой они должны были оценить полезность этого мероприятия, а также указать УУД, которые они собираются формировать, формы, в которых предполагают это делать (урочные, внеурочные), а также сформулировать заказ управлению на недостающие ресурсы.

На очередном заседании НМС научным руководителем Школы были представлены результаты анкетирования педагогов по оценке общешкольного семинара по самоопределению педагогов и представлению ресурсов реализации ФГОС в Школе. Согласно результатам анкетирования, 2 педагога оценили семинар как очень полезный, 20 — как полезный. В качестве недочетов педагоги указали на большое количество представленного материала (много выступлений), который сложно было усвоить. Практически все указали, что сориентировались и выбрали УУД, с которыми они будут работать в этом году, а часть педагогов смогла определиться и с ресурсами, которыми они будут пользоваться при реализации ФГОС.

Когда результаты опроса были проанализированы, то оказалось, что:

- основная часть педагогов смогла определиться с тем, какие УУД, как, в каких формах (урочных, внеурочных) и на каких классах они будут формировать, а также в какой проектно-исследовательской группе они будут работать;

- другая часть не смогла конкретизировать УУД, которые они собираются формировать, определить базовые классы и предметы и проектно-исследовательские группы, в которых они будут работать;

- остальные (небольшая группа) была квалифицирована управленцами ШСД как неопределившиеся. В нее входили учителя физической культуры, для которых оказался проблематичным, прежде всего, выбор формируемых результатов ФГОС. Они указали, что будут формировать личностные результаты на занятиях спортсекций и на уроках физической культуры, но не указали, как они собираются это делать, и как при этом будут учитывать возрастные особенности разных групп школьников.

## Аналитический комментарий

К числу необходимых управленческих действий по вовлечению педагогов в процесс соорганизации опыта ШСД и программы ФГОС можно отнести следующие:

- совместное восстановление смыслового контекста реализации ФГОС и способа работы с ним (заседание НМС);
- создание «мест» для коллективного восстановления (проектирования) смысла и содержания совместной деятельности в малых группах: заседания проектно-исследовательских групп, методических объединений;
- обеспечение совместного анализа педагогами своего опыта участия в инновационной деятельности, своих интересов и возможностей их соорганизации со ФГОС;
- организация возможности выбора способа влияния педагогов на собственную и совместную деятельность с учащимися: УУД, способы их формирования, подбор учебных предметов, классов, форм реализации, проектно-исследовательской группы;
- создание возможностей для дополнительного «вхождения» педагогов в разные проектно-исследовательские пространства (представление содержания деятельности проектно-исследовательских групп на семинаре);
- объективация ресурсов, которыми располагает ШСД для реализации ФГОС и помощь в фиксации недостающих образовательных ресурсов;
- включение педагогов в исследовательскую работу для понимания характера и результативности их деятельности в рамках соорганизации опыта ШСД и программ ФГОС.

Следует отметить, что само выделение перечня, содержания и результативности управленческих действий свидетельствует о частичной решенности задач управления. Возникает ряд вопросов. Почему управление смогло достичь неплохого, но лишь частичного результата? Почему часть педагогов, несмотря на значительные усилия, так и не смогла определить для себя смысловые рамки в реализации ФГОС? Не связано ли это с недостатками самой программы ФГОС, на которые указывалось ранее? Или все дело в том, что управлению ШСД не всегда удавалось удержать выработанный Школой подход, вследствие чего был частично «утерян» значимый для решения задач соорганизации антропологический контекст? Или причина в том, что не в полной мере было реализовано методологическое указание Г.Н. Прокументовой, согласно которому антропологический контекст должен удерживаться самой организацией образования, поддер-



живающей самой возможность и необходимость человека участвовать в смыслообразовании?

При этом обращается внимание на тот факт, что в такой организации важны как встречи педагога с внешним миром, так и «встреча» с самим собой, с осознанием того, как им будет организована педагогическая и совместная деятельность со школьниками в новых организационных условиях. В описанной ситуации у ряда педагогов такая «встреча» внешних и внутренних контекстов произошла, а у части — нет. Почему?

### **Аналитическое обобщение**

Во-первых, говоря о гуманитарном подходе и характеризуя его, Г. Н. Прозументова связывала этот подход с управлением определенными, а именно «образовательными инновациями», т. е. такими, которые появляются по инициативе и при участии самих образующихся.

Во-вторых, она связывала его с возможностью влияния участников совместной деятельности на собственное образование (цели, нормы, формы организации).

В-третьих, Г. Н. Прозументова обращала внимание на то, что содержание такого управления составляет: создание ситуаций обсуждения, смысло- и целепорождения в совместной деятельности; формирование инновационного опыта и его реконструкция; становление практики влияния образующихся на свою и совместную деятельность; работа с инициативами, потенциалом совместной деятельности (скрытые возможности взаимодействия); перевод потенциала совместной деятельности в ресурс повышения качества образования. Кроме того, в содержание такого управления входит и проведение исследований для понимания того, что происходит и с участниками совместной деятельности, и с управлением, и с реальной практикой.

В-четвертых, результатами гуманитарного управления будут являться становление субъекта управления инновациями на «местах», создание мест организации образования, возможности влияния людей на своё образование [5, 63–64].

Вышесказанное позволяет более детально проанализировать, какой подход и как использовало управление Школы для создания условий, обеспечивающих самоопределение педагогов и их выбор.

Очевидно, что в связи с первым тезисом Г. Н. Прозументовой еще более актуальным становится вопрос о том, может ли этот подход использоваться по отношению к инновациям, которые хоть и рамочно, но все-таки заданы каким-то другим субъектом (например, государством) как ФГОС ООО?

Эта проблема поднималась автором этих строк на методологическом семинаре факультета психологии ТГУ, где Г. Н. Прозументова делала доклад «Методология и методики гуманитарного исследования». Вопрос касался связи «мест личного присутствия» и «инноваций в образовании», инициированных внешними по отношению к школе инстанциями. По мнению докладчика, возможны два варианта отношений к такого рода инновациям: первое — неприятие и дистанцирование субъектов педагогической практики, другое — реинтерпретация ими этих инноваций в контексте своей реальности. Г.Н. Прозументова апеллировала к опыту ШСД, в которой детей к ЕГЭ (внешняя инновация) готовят не с помощью тренажа, а помощью технологий организации совместной деятельности.

Следовательно, центральным моментом переопределения педагогами требований ФГОС и построения ими «мест личного присутствия» является актуализация действующих в целом в ШСД смысловых рамок, а также рамок в работе отдельных ее подразделений: НМС и проектно-исследовательских групп.

Создание условий для педагогического самоопределения и выбора можно одновременно рассматривать как необходимые управленческие действия для организации «мест личного присутствия», открывающих педагогам возможность влияния на цели, формы и нормы «инноваций в образовании». Выбор же учителем проектно-исследовательской группы — это возможность реализации своего замысла, его рефлексии и экспертизы, а также объективации в текстуальном качестве: статья, доклад, методическая разработка и др. Текстуальная объективация позволяет сделать этот замысел достоянием более широкого, чем ШСД профессионального сообщества.

Выделив, таким образом, схему управленческой деятельности, мы решили использовать ее в работе с теми педагогами, у которых возникли трудности в самоопределении. Местом апробации стало заседание МО общего развития ШСД.

## Ситуация

На встречу пришли четыре педагога, которые были учителями физкультуры. Необходимо отметить, что трое из них недавно начали свою деятельность в нашей Школе. Разговор начался с обсуждения того выбора, который они сделали. Автор этих строк обратила их внимание на то, как сформулированы личностные результаты во ФГОС, как они интерпретированы применительно ШСД, а также спросила педагогов о том, как мыслится их конкретизация на уроках физкультуры или занятиях спортсекций. Один из педагогов, до этого много лет проработавший тренером по волейболу в спортшколе, начал объяснять, что учебной программой предусмотрены теоретические занятия, на которых идет, в частности, разговор об известных российских спортсменах и их достижениях, что, по его мнению, как раз и обеспечивает формирование у детей личностных результатов, например, гражданской идентичности. Однако свое объяснение он закончил следующей фразой: «А нельзя ли как-то без этого? Ведь мы и до этого нормально работали и дальше будем так же работать». Его позиция не была поддержана другими участниками обсуждения.

Попытка ведущего дискуссии построить полемику вокруг вопросов УУД, которые можно было бы формировать на уроках физвоспитания, оказалась неудачной. Возникла напряженная пауза. И тогда научный руководитель ШСД — профессор С. И. Поздеева — предложила строить обсуждение не из ракурса формирования УУД у школьников, а от содержания внеурочных физкультурных мероприятий, того, что интересует самих педагогов. Тягостное молчание было прервано. Один из молодых учителей сказал, что хотел бы организовать на параллели младших подростков внеурочное событие: «Школьные олимпийские игры». Эта тема была подхвачена всеми участниками обсуждения. В процессе обсуждения его участники пришли к выводу, что реализовать этот замысел можно, используя технологию проектирования в совместной деятельности. Консультировать же педагога и помогать ему в реализации этого проекта могут коллеги из соответствующей проектно-исследовательской группы.

Еще одна учительница, в основном молчавшая до этого момента, сказала, что у нее тоже есть одна задумка: она хотела бы сделать вместе с учениками сборник заданий для организации теоретической части олимпиады по физкультуре, куда могли бы войти задания и материалы о выдающихся спортсменах не только России, области, города, но и школы. Она объяснила это тем, что такую олимпиаду они проводят регулярно, но вся-

кий раз испытывают трудности в организации теоретической части. Это предложение было поддержано ее коллегами.

Еще один учитель сказал о том, что хотел бы продолжить начатую в прошлом учебном году работу и попросил помощи в оформлении ее результатов. Следующая фаза обсуждения была посвящена способам выражения результатов замыслов учителей в языке ФГОС. Таким образом, произошло самоопределение трех педагогов из четырех. Посредством специально организованной дискуссии они смогли увидеть возможность «вхождения» в программу ФГОС, а также реализации в ней своего собственного интереса.

### **Аналитический комментарий**

Как показывает приведенное выше описание, для отдельных групп педагогов самоопределение в рамках реализации программы ФГОС представляет определенную проблему. Из этого следует, что этой части учителей необходима специальная управленческая поддержка. Она заключается в создании особых коммуникативных условий для порождения и оформления замысла, его деятельностного структурирования и перевода результативности в систему принятых педагогическим сообществом критериев и показателей. В то же время, как показывает опыт, даже педагогу, давно работающему в ШСД и имеющему опыт участия в инновационной деятельности, необходима помощь самоопределению, заключающаяся в восстановлении и обновлении смыслового контекста.

### **Аналитическое обобщение**

Таким образом, создание педагогами «мест личного присутствия» невозможно без организации специальной коммуникации по созданию (восстановлению) смыслового контекста, в котором и происходит актуализация интереса педагога к определенным формам и способам учебного взаимодействия. Посредством совместного удержания смыслового контекста становится возможной «встреча» педагога с внешним миром и самим собой, и интерпретация внешнего мира в важных для педагога смысловых реалиях (или придание педагогом смысла внешним вызовам). Отсутствие такого рода коммуникативных условий делает саму «встречу» невозмож-

ной, а прямые административные усилия — контрпродуктивными, порождающими имитации и другие формы педагогического сопротивления.

Представленный опыт свидетельствует о том, что педагогу для реального осуществления образовательной инновации (даже после того как педагог самоопределился и у него возникло понимание того, как создать «место личного присутствия», которое, как мы выяснили, появляется только в пространстве взаимодействия) необходима группа, в которой он будет осуществлять действия по конструированию, апробации образовательного замысла, а также рефлексии происходящих изменений. Остается верным положение, сформулированное Г. Н. Прозументовой, что инновационное движение возможно только в «парадигме коммуникации и со-общения».

Анализ работы по соорганизации опыта ШСД и результатов, программируемых ФГОС, обнаруживает несколько нерешенных проблем. Одна из них касается эффективности восстановления (создания) смыслового контекста совместной деятельности. Может ли управленец всегда гарантировать достижение социально-значимого результата или определенная «недостижимость» должна быть учтена при оценке качества управленческой работы? Как быть в тех случаях, когда самоопределение педагога локализуется за границами, заданными инновацией? Каким должно быть управленческое поведение в условиях рутинизации и оповседневнивания инновации? Означает ли это, что управлению нужно будет тратить все больше усилий на восстановление смысловых контекстов образовательной практики? И есть ли границы их восстановления? А если они есть, то как их определить?

#### Список использованных источников

1. Первый шаг: от авторитаризма к авторству : учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности» ; сост. О. Н. Калачикова. – Томск, 2001. – 46 с.
2. Прозументова, Г. Н. Концепция развития Школы Совместной деятельности: изменение способа целеобразования в педагогической практике / Г. Н. Прозументова // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития ; под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – С. 38–51.
3. Прозументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности / Г. Н. Прозументова // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития ; под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – С. 10–21.
4. Прозументова, Г. Н. Первый шаг: от авторитаризма — к авторству. Пояснительная записка / Г. Н. Прозументова // Школа Совместной деятельности. Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» ; под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2001. – Кн. 4. – С. 15–24.

5. Прокументова, Г. Н. Стратегии управления инновациями в образовании / Г. Н. Прокументова // Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению. – Томск : ШЮргезз, 2000. – С. 60–68.

6. Юрчук, О. А. Управление созданием инновационных разработок в образовательном учреждении : магист. дисс. : 07.00.09 / О. А. Юрчук. – Томск, 2014. – 107 с.

## **ЯЗЫК НАПИСАНИЯ И ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Колышко А. М.

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,  
Гродно, Беларусь*

Аннотация: в статье проведен анализ оценки образовательной ценности учебного текста в современных социокультурных условиях. Обосновывается зависимость образовательной ценности учебника от его структурных характеристик, которые оказывают влияние на выбор студента образовательной или антиобразовательной стратегии чтения. В качестве важнейшей характеристики учебного текста определяется язык его изложения: простота/сложность изложения, наличие/отсутствие непривычных для понимания понятий. Утверждается, что только сложные для понимания учебные тексты, в которых представлены непривычные, незнакомые понятия, обладают образовательным потенциалом.

## **THE LANGUAGE OF THE STATEMENT AND THE EDUCATIONAL TEXT VALUE IN THE SYSTEM OF THE MODERN HUMANITARIAN EDUCATION**

Kolyshko A. M

*Y. Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus*

Abstract: the article analyzes the estimation of the educational value of the educational text in modern sociocultural conditions. The dependence of educational value of the textbook from its structural characteristics that influence the choice of the student's educational or antieducational reading strategy is proved. As the major characteristic of the educational text language of its statement is defined: simplicity/complexity of a statement, presence/absence of unusual concepts for understanding. It is argued that only hard for understanding academic texts, which present unusual, unfamiliar concepts have educational potential.

Несмотря на то, что учебный текст со времен Средневековья является одним из важнейших атрибутов<sup>37</sup> образования, в настоящее время его использование в высших учебных заведениях «переживает» полномасштабный кризис. Все чаще в среде преподавателей распространяются суждения о потере учебником образовательной ценности<sup>38</sup>, его ненужности, потреб-

<sup>37</sup> Наряду с лекцией.

<sup>38</sup> В.В. Биbihин, например, называет учебники «бессмысленными обрывками чужой обобранной речи» [2, 10].

ности создания учебника нового типа. Научная литература пестрит критическими замечаниями о том, что традиционно работа над учебными текстами сводится исключительно к прочтению, запоминанию, пересказу и ответам на заранее заданные вопросы [3, 1]. Игнорируют учебные тексты и современные студенты. Отрицательное отношение к существующему учебнику находит свое отражение в активно распространяющихся критических взглядах на то, что знание вообще «можно извлечь из написанных страниц» [14, 144].

Как показывает анализ современных методических руководств, за учебником закрепляется функция «передачи» студенту специальной информации, знакомство с которой позволяет ему освоить основы, фундамент определенной области гуманитарного знания. Учебник является источником развития его духовного мира, учит (или вдохновляет) процессы самообразования. При этом акцент традиционно делается на рационально-логической структуре учебного текста, отражающей фактологическую сторону предъявляемого в нем сообщения, а студент воспринимается как пассивный объект для воздействия учебной информации [6; 11; 12]. Вместе с тем, в современных условиях традиционный учебник теряет для студента информационную прерогативу. В настоящее время Интернет предоставляет студенту намного более вариативную по объемам и современную по своему содержанию информацию. Так, если предположить, что учебник необходим только для подготовки студента к экзамену, то у него есть конспект по учебному предмету. В то время как в Интернете еще можно найти специальные шпаргалки для письменного или устного ответов, ответы на наиболее встречаемые на экзамене вопросы преподавателей. В данных условиях функции гуманитарного учебника сопоставимы с задачами газеты, к которой по прочтении больше не возвращаются. Наряду с этим остается загадочным и то, каким образом в современных социокультурных условиях<sup>39</sup> пассивное восприятие информации способно заложить основы профессиональной картины мира, сформировать внутренний мир студента, да еще и актуализировать процессы его самообразования.

В обозначенной ситуации закономерно возникает вопрос об образовательной ценности учебника. Требуются дополнительные усилия для понимания того, каким образом использовать уже существующий учебный

---

<sup>39</sup> Студент за рамками высшего учебного заведения сталкивается с еще более массивным воздействием на себя информации со стороны СМИ. Кроме того, он имеет возможность в Интернет-пространстве свободно соприкоснуться с противоположной или выходящей за рамки учебного текста информацией о любом из изучаемых гуманитарных феноменов.



текст «по-новому», с целью порождения образовательной ситуации. При этом необходимо обратиться к сущности и содержанию чтения студентом учебного текста, а также факторам, обуславливающим данный процесс.

Проведенный анализ позволяет говорить о существовании двух принципиально разных стратегий чтения студентом учебного текста<sup>40</sup>.

1. Студент стремится найти известное, свести к понятному, очевидно-му для себя представлению. В конечном счете он обнаруживает в тексте самого себя. Со временем чтение как самообнаружение становится единственно возможным. За основу понимания берутся стереотипные схемы, через призму которых и происходит понимание. Как пишет А. Пузырей, «происходит замещение исходного текста собственным, сведение его к уже известному и понятному» [13, 149–163]. При выборе данной стратегии чтения текст образовательно выступает нейтральным по отношению к читателю. Такая стратегия чтения является антиобразовательной по своей сути.

2. В процессе чтения студент формирует себя: свою профессиональную картину мира, идентичность. Читатель отказывается от привычного способа чтения и понимания, проблематизирует их самоочевидность [13]. В этом случае текст адресуется не реальному, а потенциальному читателю, возникающему в процессе чтения. Такое чтение способно породить новые мысли, новый опыт отношения, новый опыт себя, способствует образованию профессиональной или личной идентичности студента. Правомерно утверждать, что от выбранной стратегии чтения студентом учебного текста во многом зависит его (чтения) ценность.

По нашему мнению, одним из важнейших факторов, обуславливающих выбор студентом той или иной стратегии чтения, выступает учебный текст. По отношению к читателю он выступает не только в качестве содержания сообщения, но одновременно и определенной структурой, упаковкой данной информации. При этом структурные признаки учебного текста как бы управляют вниманием и восприятием читателя, втягивают его в заданную им систему отношений. Форма предъявления (структурирования) текста выступает своеобразным основанием для модели чтения и способа организации мышления читателя, его работы с информацией [10, 7–8]. Такой способ построения текста не противоречит субъективности читателя, что в качестве возможности уже заложено в самом языке [8, 104]. Французский исследователь чтения М. де Сетро в данной связи пишет, что

---

<sup>40</sup> Учебный текст нами рассматривается как нечто производное, вторичное по отношению к такой единице как текст, точнее, как вариант к инварианту [4, 55].

читатель выступает в роли своеобразного соавтора текста, в то время как текст становится таковым только во взаимодействии с читателем [5, 10]. Взаимоотношения текста и читателя характеризуются взаимной активностью: текст стремится уподобить читателя себе, навязать ему свою систему кодов, читатель отвечает ему тем же. Существуют различные подходы к раскрытию сущности (природы) данного взаимодействия:

Ю.М. Лотман обнаруживает ее в плоскости взаимопонимания. По мнению этого ученого, текст и читатель как бы ищут взаимопонимания. Они «прилаживаются» друг к другу. Читатель вносит в текст свою личность, свою культурную память и ассоциации. А они никогда не идентичны авторским. Текст ведет себя как собеседник в диалоге: он перестраивается (в пределах тех возможностей, которые ему оставляет запас внутренней структурной неопределенности) по образцу аудитории. В то время как адресат отвечает ему тем же — использует свою информационную гибкость для перестройки, приближающей его к миру текста [7, 219–220]. М. Мамардашвили, опираясь на бахтинское понимание текста, определяет «проживание» в качестве ключевого аспекта взаимоотношений читателя и текста. Текст для читателя выступает в качестве «зеркала», которое, будучи поставленным перед ним (путем его жизни), способно выступить источником встречи человека «с его собственной душой» [9, 155]. Для А. Пузыря, интерпретирующего Л.С. Выготского, текст является источником «преображения в процессе живого восприятия» [13, 155]. Р. Барт определяет взаимодействие читателя и текста как «деятельное сотрудничество» [1, 417]. Текст в этом сотрудничестве, по мнению французского исследователя, можно уподобить пространству (полю), в котором читатель сталкивается с «пространственной многолинейностью означающих» элементов текста, что порождает индивидуальное представление об этом тексте [там же, 421].

Таким образом, текст есть полноправный творец выбираемой читателем стратегии его чтения. При этом одни учебные тексты склонны к порождению образовательной ситуации чтения, а другие — нет. Важнейшим является вопрос структурных особенностей, и, следовательно, критериев различения учебных текстов, которые задают ту или иную стратегию чтения. В качестве одной из таких особенностей нами определяется язык написания текста: научность/популярность языка учебных текстов и использование в нем понятных или сложных (трудных) слов (понятий).

Существуют учебники, в которых информация изложена на доступном языке, понятном для «любого» читателя. Популярный язык описания гуманитарных фактов выстроен на повседневных понятиях, обращен к житейскому опыту читателя. Популярное изложение научной информации является некоторым «гарантом» адекватности понимания излагаемого учебного сообщения. Такая позиция вытекает из того, что общение с собеседником возможно лишь при наличии общей с ним памяти. Сообщение, изложенное в учебнике, — это обращение ко всем студентам, которые в итоге должны обладать обязательными знаниями. Язык такого сообщения лишен индивидуального, абстрактен и включает в себя лишь некоторый несократимый минимум. Естественно, что чем беднее память, тем подробнее, распространеннее должно быть сообщение, тем недопустимее эллипсисы и умолчания, риторика намеков и усложненных прагматико-референциальных отношений. Такой текст конструирует абстрактного собеседника, носителя универсальной памяти, лишённого личного и индивидуального опыта [7, 203]. Вместе с тем, высокая адекватность понимания передаваемого сообщения предполагает «искусственно-упрощенных коммуникантов» со строго ограниченным объемом памяти и полным вычеркиванием из семиотической личности ее культурного багажа [7, 158]. При этом, как пишет Ю.М. Лотман, «если мы представим себе передающего и принимающего с одинаковыми кодами и полностью лишёнными памяти, то понимание между ними будет идеальным, но ценность передаваемой информации минимальной, а сама информация — строго ограниченной» [8, 14]. Перефразировав Ю.М. Лотмана, можно сказать, что стать доступным для всеобщего понимания языком «можно только ценой утраты непосредственной реальности и перевода ее в чисто формальную — «пустую... сферу». При этом «... явления, сделавшись языком, безнадежно теряют связь с непосредственной внесемиотической реальностью» [8, 141] и функционируют по своим законам. Такой учебный текст естественным образом обращает студента к первой, антиобразовательной стратегии чтения, направленной на его самовоспроизводство.

Вместе с тем, не только понимание, но и непонимание является необходимым и полезным условием развивающей образовательной коммуникации. Текст абсолютно понятный есть и текст абсолютно бесполезный. Абсолютно понятный и понимающий собеседник был бы удобен, но не нужен, так как являлся бы механической копией моего «я» и от общения с ним мои сведения не увеличились бы, как от переключивания кошелька из одного кармана в другой не возрастает сумма наличных денег. Не случай-

но ситуация диалога не стирает, а закрепляет, делает значимой индивидуальную специфику участников [7, 220]. Непонятный текст, в котором используются «чуждые» привычным для читателя схемам понимания научные понятия, требует от него выход за рамки себя. Именно такие тексты и способны актуализировать образовательную стратегию чтения студента.

Таким образом, написание учебного текста на строго научном языке той или иной школы, использование непонятных или непривычных для читателя понятий, является важнейшими основаниями для создания образовательной ситуации в процессе чтения. В то время как написание учебника на понятном, привычном для студента языке является угрозой утери им образовательной ценности.

#### Список использованных источников

1. Барт, Р. От произведения к тексту / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – С. 413–423.
2. Бибахин, В. В. Язык философии / В. В. Бибахин. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 416 с.
3. Грушевский, С. С. Модель учебника нового поколения (технологического) как методическая основа создания электронных обучающих систем и интернет-поддержки обучения педагогов [Электронный ресурс] / С. С. Грушевский, А. И. Архипова // Научный журнал КубГАУ, 2012. – № 83 (09). – Режим доступа : <http://ej.kubagro.ru/2012/09/pdf/50.pdf>. – Дата доступа : 16.10.2014.
4. Изаренков, Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 3. – С. 55–62.
5. Кавалло, Г. Введение / Г. Кавалло // История чтения в западном мире от Античности до наших дней. – М. : ФАИР, 2008. – С. 9–52.
6. Кольшко, А. М. Учебный текст в системе современного психологического образования: критерии анализа / А. М. Кольшко // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2015. – № 1. – С. 106–112.
7. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман // Семиосфера. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – С. 149–390.
8. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман // Семиосфера. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – С. 11–148.
9. Мамардашвили, М. Литературная критика как акт чтения / М. Мамардашвили // Как я понимаю философию. – М. : Прогресс ; Культура, 1992. – С. 155–162.
10. Мелентьева, Ю. П. От научного редактора / Ю. П. Мелентьева // История чтения в западном мире от Античности до наших дней. – М. : ФАИР, 2008. – С. 6–8.
11. Овчинникова, Е. Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» [Электронный ресурс] / Е. Н. Овчинникова // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 5. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>. – Дата доступа : 13.12.2014.

12. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол) // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 66–86.
13. Пузырей, А. А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники / А. А. Пузырей // Вопросы методологии. – 1997. – № 3/4. – С. 148–164.
14. Фейерабенд, П. К. Прощай, разум / П. К. Фейерабенд. – М. : АСТ Астрель, 2010. – 477 с.

## **ИСТОРИЯ ОДНОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ, ИЛИ ПРО ТО, КАК МАГИСТРАНТЫ САМИ ДЛЯ СЕБЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РАЗРАБАТЫВАЛИ<sup>41</sup>**

Краснова Т. И.

*ГУО «Республиканский институт высшей школы», Минск, Беларусь*

*Аннотация:* статья посвящена описанию учебного курса для магистрантов «Современные технологии преподавания психологии». Текст сфокусирован на рефлексии его идеи и опыта реализации. Основной замысел курса состоял в организации образовательного процесса в логике разработки проектов по оптимизации отдельных аспектов психологического образования. Автор рассматривает и анализирует трудности, с которыми сталкивались магистранты при определении проблем проекта, обосновании их актуальности, постановки целей, задач и определении основных результатов. В качестве отдельного предмета анализа рассматривается субъективная оценка магистрантов важности полученных в курсе результатов, которая свидетельствует о большем значении для них взаимодействия преподавателя и обучающихся в сравнении с содержанием проекта.

## **THE STORY ABOUT THE PSYCHOLOGY COURSE TRAINING OR HOW STUDENTS DEVELOPED PSYCHOLOGICAL EDUCATION FOR THEMSELVES**

Krasnova T.

*State Educational Institution «National Institute for Higher Education»,  
Minsk, Belarus*

*Abstract:* the article describes the training course “Modern technologies of teaching psychology”. The text focuses on the reflection of its ideas and implementation. The main purpose of the course was to organize the educational process in the logic of projects development for optimization certain aspects of psychological education. The author examines and analyzes the challenges for students in determining the issues of the project, justifying their relevance, setting goals, objectives and determination of the main results. Importance of subjective evaluation of the received results for undergraduates is considered in article as a special subject for analysis. It shows that cooperation between lecture and students was more important for them than the content of the project.

---

<sup>41</sup> Данный текст приглашает уважаемого читателя заглянуть на «профессиональную кухню» преподавателя психологии и обсудить типичные и уникальные проблемы, которые возникают у него в процессе разработки замысла преподаваемого курса и последующей его реализации.

### **Замысел учебного курса: между традицией и волюнтаризмом**

Однажды я получила предложение провести учебный курс для магистрантов по специальности «Психология» в одном из белорусских университетов. Условия преподавания были очень лояльные: есть название спецкурса («Современные технологии преподавания психологии»), и ... *свобода* в определении ее замысла и содержания. После согласия — это оказалось самым простым действием в данной истории — все дальнейшие размышления и пробы, на мой взгляд, как нельзя лучше отражают то, как перипетии психологического образования ложатся тяжким бременем на судьбу преподавателя, и последующий сюжет можно было бы начать так: «О бедном преподавателе замолвите слово...».

Итак, надо было самоопределяться и выбирать (или конструировать) учебные результаты, достигаемые в конце курса, а также средства их достижения. Как обычно поступает преподаватель психологии при определении замысла разрабатываемого им курса? Замечу, что, к сожалению, очень часто он остается с этой проблемой поиска идеи (-й) один на один. Как правило, в практике доминируют две стратегии: следование традиции либо полагание на свой вкус («феномен вкусовщины»).

Первый путь предполагает минимум ответственности. Главное — найти «традицию», на которую можно опереться. Здесь необходимо оговорить, что под «традицией», например, может пониматься, прежде всего, научная школа. Именно так в советское время реализовывалась подготовка психологов: факультеты психологии были достаточно жестко связаны с определенным научным подходом, который оказывал непосредственное влияние на образовательный процесс. К сожалению, в белорусской психологической подготовке такой подход трудно реализовать. Другой способ интерпретации «традиции» апеллирует к пониманию ее как легитимации сложившегося порядка, при этом основной тезис состоит в том, что «содержание образования развивается исторически, а не логически. Фактически учебный план и учебные программы являются продуктом договоренности. Так же по договоренности они и меняются» [2]. «Выбор содержания (в широком смысле слова) осуществляется не по критерию соответствия потенциальной полезности для студента или специалиста-практика, а на основании факультетских убеждений о том, что является «целесообразным», и от степени того, насколько это решение устраивает факультет» [1]. В ситуации отсутствия научных школ на психологических кафедрах складывается гласная или негласная, осознаваемая или неосознаваемая «тради-

ция» рассматривать некий определенный компендиум психологических идей в качестве основного содержания психологического образования, а остальное — как более или менее обязательное, дополнительное и т. п.

Второй путь в качестве основного критерия отбора и дизайна содержания психологического образования рассматривает имеющиеся научно-практические предпочтения педагога. Этот путь максимальной свободы таит особое искушение для преподавателя — «собственной непогрешимости», признания своего выбора единственным или самым верным. В этой ситуации как нельзя актуальнее становится задача сохранения критичности мышления и ответственности в использовании своего права на педагогическую автономию.

В качестве еще одного возможного пути, с моей точки зрения, можно рассматривать ситуацию, когда преподаватель интерпретирует свой курс как проект, то есть как ответ на практическую проблему, например, в психологическом образовании. И тогда возникает вопрос к себе: что может рассматриваться в качестве такой проблемы? Если вернуться к ситуации разработки замысла порученного мне курса, чтобы ответить на заданный вопрос, то проблема может выглядеть «очень просто»: молодежь, обучающаяся на факультетах психологии, сегодня не устраивает получаемое психологическое образование, а преподаватели не могут предложить принципиально улучшающий ситуацию вариант подготовки. И тогда идея курса может состоять в том, чтобы дать возможность магистрантам, имеющим опыт обучения психологии в студенчестве, исправить ситуацию: разработать проект такого психологического образования, которое, с их точки зрения, можно было бы считать эффективным. За идеей стоит упование на то, что магистранты подскажут, как лучше их учить. Добавив к данному целеполаганию перечень аргументов, связанных с требованиями к современному преподавателю, получилось следующее обоснование курса<sup>42</sup>:

«Спецкурс «Современные технологии преподавания психологии» направлен на решение одной из приоритетных задач второй ступени высшего образования (магистратуры) по специальности «Психология»: развитие профессиональных компетентностей преподавателя психологии в высшей школе. В фокусе внимания данного спецкурса находятся: проективная компетентность, предполагающая наличие у профессионала навыков дизайна образовательного процесса; аналитическая компетент-

<sup>42</sup> Фрагмент учебной программы курса «Современные технологии преподавания психологии».



ность, включающая умения позиционного анализа учебной и педагогической деятельности, и методическая компетентность, требующая владения современными технологиями обучения в высшей школе.

Основанием данного целеполагания является то, что преподаватель психологии в высшей школе является автором-разработчиком курсов, проектировщиком учебных программ, держателем непротиворечивой содержательной и технологической целостности образовательного процесса. Проектировочный компонент профессионализма преподавателя предполагает способности: разрабатывать стратегию и тактику педагогической и учебной деятельности, выстраивать логику образовательного процесса через дизайн отдельных занятий и модулей. Такая позиция преподавателя требует особой ответственности при разработке замысла проектируемого образовательного процесса (образовательного проекта) и отборе средств его реализации, что требует преодоления феномена «вкусовщины» и актуализирует задачу развития рефлексивно-критического мышления. Проектирование образовательного процесса в рамках студентоцентрированного подхода (фокусирующегося на процессах учения, а не преподавания), требует высокого уровня методической компетентности преподавателя, предполагающей способности: применять соразмерный содержанию и целевой группе спектр образовательных средств, управлять учебным процессом с учетом его непредсказуемости и т. п.

Замысел курса предусматривает организацию процесса управляемой самостоятельной разработки магистрантами образовательных проектов, направленных на решение актуальных и дискуссионных проблем современного психологического образования в высшей школе. В рамках данного курса предусмотрено рассмотрение проектировочной деятельности в нескольких контекстах: как методологии разработки образовательного проекта (программа учебного курса интерпретируется как проект), и как основание современной образовательной технологии, которой должен владеть преподаватель высшей школы».

Основной результат курса:

«Групповой образовательный проект, представляющий собой разработку стратегии и способов оптимизации разных аспектов обучения психологии в высшей школе, масштаб которых задается конкретным самоопределением проектировщиков (магистрантов). Образовательные проекты могут разрабатываться, например, как на уровне решения проблем усиления практической направленности подготовки студентов-психологов, гармонизации теоретической и прикладной составляющей подготовки, так

и на более локальном уровне — разработки проектов преподавания конкретных учебных дисциплин».

### От замысла к реализации<sup>43</sup>

Идеальную траекторию образовательного движения в курсе я представила в виде следующего описания<sup>44</sup>:

#### **Логика образовательного процесса и структура содержания курса**

«Содержание курса структурировано в соответствии с логикой проектной деятельности и имеет двухуровневое строение. Первый уровень содержания — характеристика проектной деятельности — обеспечивает технологическую составляющую образовательного процесса, реализуемого в курсе (отвечает на вопрос «как проектировать?»). Второй уровень — особенности организации образовательного процесса обучения психологии в рамках студентоцентрированного подхода (отвечает на вопрос «что проектировать?»).

Тематическое поле курса дифференцировано в три раздела: введение в проектную технологию, поисковый этап проектирования, разработческий этап. В каждом из разделов удерживаются обозначенные выше два уровня содержания. Первый раздел выполняет функцию ориентировки магистрантов в основном способе образовательной деятельности, реализуемой в курсе, и позволяет им: а) осмыслить позицию преподавателя психологии как проектировщика образовательного процесса; б) познакомиться со спецификой проектной деятельности, функциями и структурой образовательных проектов; в) на примерах реальных образовательных проектов проанализировать наиболее типичные трудности при их разработке и написании. Второй раздел призван обеспечить процесс проектного самоопределения магистрантов. Его содержание знакомит: а) с процедурами оформления замысла проекта (в частности со средствами анализа проблемной ситуации, фиксации проблемы); б) с трудностями и перспективами развития высшего психологического образования в контексте современных тенденций трансформации высшего образования, и собственного опыта обучения, анализ которых позволит сформулировать тему и направленность проектов

<sup>43</sup> Курс апробировался на протяжении трех лет.

<sup>44</sup> Фрагмент учебной программы курса «Современные технологии преподавания психологии».

магистрантов. Третий раздел методически поддерживает процессы разработки замысла, концепции и средств реализации образовательных проектов магистрантов. Представленное в нем содержание познакомит магистрантов: а) с современными концептуальными подходами к разработке образовательных программ; б) со спецификой конструктивистской природы процесса учения; в) с необходимостью, функциями и средствами написания преподавателем собственной философии преподавания. Данные содержания являются материалом, обеспечивающим процесс содержательного наполнения образовательных проектов магистрантов».

Далее я попытаюсь остановиться на нескольких ключевых моментах курса, не описывая всю последовательность прямых и косвенных действий, что, конечно, несколько схематизирует реальный образовательный процесс, но позволит сфокусироваться на нескольких важных приоритетах.

### **Первый ключевой момент — определение проблемы и анализ ситуации.**

Работу над собственным самоопределением мы начинали со сбора воспоминаний магистрантов о том, в чем, с их точки зрения, был эффективен, а в чем неэффективен процесс и результат полученного психологического образования. Один из примеров «сухого остатка» данной работы представлен в приложении 1. Два фокуса активности, с точки зрения замысла курса, были важны в трансформации полученного материала: переформулирование неудовлетворенности в разработческую проблему и ее анализ.

В качестве своей заботы и ответственности я удерживала задачи подбора таких интеллектуальных средств и организацию их апробации, чтобы магистранты смогли внятно и корректно сформулировать проблему и неформально обосновывать ее актуальность. Кратко перечислю свои усилия. Магистрантам были предложены информационные материалы, содержащие:

- «формулу» презентации проблемы;
- «макет» написания обоснования ее актуальности с использованием «деревя проблем» и «деревя целей»;

– хрестоматию «отборных» текстов, обсуждающих психологическое образование, и, как мне казалось, полезных для существенного обоснования проблем (приложение 2).

Конечно, в качестве одного из самых эффективных средств обучения современных студентов (особенно студенток)  $FR^{45}PF$  использовались примеры для разных ситуаций: примеры корректных и некорректных формулировок проблем; примеры деревьев причин проблемы; примеры качественных обоснований актуальности проблемы; примеры анализа тех или иных аспектов психологического образования. Все перечисленные материалы магистранты получали «на руки»: в виде раздаточных материалов или электронных документов. Эта последняя деталь, с моей точки зрения, очень важна, поскольку она обеспечивала наличие у ребят не просто неких правил, «условных алгоритмов» действия, а конкретных вариантов их реализации. Далее в анализе образовательного процесса курса я попытаюсь удерживать эффект этих усилий.

Итак, что же у нас получалось, что не получалось на этапе формулирования и анализа проблем? Ниже приведен развернутый пример *процесса* работы с деревом проблем, который был выбран как достаточно типичный (рисунок 1, обратная связь на дерево проблем).

#### **Обратная связь на дерево проблемы<sup>46</sup>**

«Лена и Юлия, в целом мне показалось, что у Вас получилось очень симпатичное ☺ дерево проблем, которое можно было бы усилить, чтобы на следующем шаге его использовать для обоснования актуальности проекта и формулирования его целей, задач и результатов.

Что хорошо было бы доделать?

1) Стрелочки причинно-следственных связей, идущих между причинами и проблемой надо перевернуть в другую сторону (поскольку причины вызывают проблему).

2) Хорошо было бы конкретизировать формулировку проблемы: уточнить ее вторую часть «возникновению трудностей студента-выпускника “на выходе” из университета». О каких *трудностях* выпускника на выходе в связи с *отсутствием представлений* у студентов о перспективах профессиональной деятельности Вы хотите сказать?

<sup>45</sup> Данное средство (примеры) по-разному оценивается преподавателями психологии: с одной стороны, подчеркивается, что оно позволяет иногда добиваться понимания, с другой стороны, формирует особый эмпирический способ размышления о психологических реалиях.

<sup>46</sup> Фрагмент электронной переписки преподавателя и магистранток.

3) Посмотрите, пожалуйста, еще раз внимательно, насколько зафиксированные Вами следствия являются следствиями *именно Вашей* проблемы.

4) Предлагаю взять какую-то *одну «ветку»* дерева и додумать ее «*в глубину»*, то есть достроить веточки. При выборе ветки предлагаю ориентироваться на реальные *возможности преподавателя*. То есть, если за Вашу проблему возьмется преподаватель психологического факультета (или два преподавателя ☺), то в какую сторону ему стоит размышлять, то есть углублять анализ, строить веточку, чтобы потом он (или они ☺) смогли негатив (причины проблемы) перевернуть в позитив (то есть конструктивные задачи). Может быть, это веточка, связанная с сайтом факультета психологии?

☺ Обратите, пожалуйста, внимание, на следующие странички этого текста с памятками по оформлению проблемы и обоснованию актуальности.

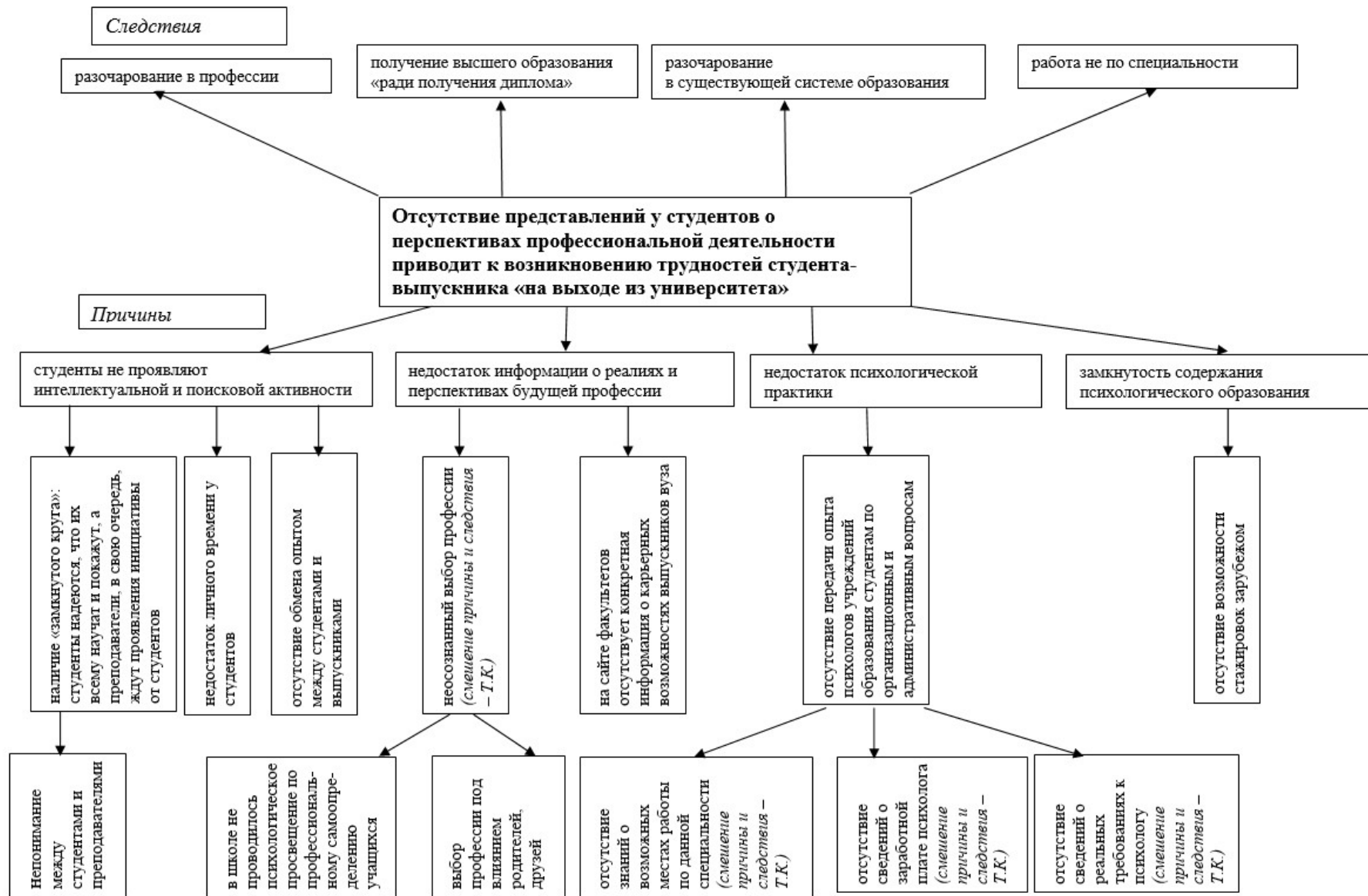


Рисунок 1 – Первая версия дерева проблем



Рисунок 2 – Окончательная версия дерева проблем

Если попытаться обобщить, *на чем чаще всего «спотыкались» магистранты при работе с «деревьями»*, то получится представленный ниже список.

✓ Проблема формулируется как дефицит (фиксация того, что «чего-то нет»), например, «недостаток практики психологического консультирования», но вывода, в котором было бы зафиксировано главное — «что этот дефицит не позволяет» — отсутствует. Отметим достаточно типичный момент: задача анализа «дефектов» проблем в чужих проектах, которые предлагались как примеры для проработки, решалась вполне успешно. А задача применения схемы анализа к конструированию собственной проблемы вызывала затруднения. Или, как в приводимом примере «дерева проблем», «формула проблемы» использовалась формально, о чем свидетельствовало предельно широкое или абстрактное выражение второй ее части. Часто магистранты объясняли свое такое полагание тем, что дефицит настолько сам по себе проблемен и очевиден, что больше ничего и не надо добавлять.

✓ Несмотря на то, что изначально в качестве рамочного условия мною оговаривалось, что необходимо при выборе проблемы ориентироваться на реальные возможности преподавателя, очень часто масштаб выбираемых проблем изначально превосходил его возможности и компетенции. Это не могло не удивлять, и было очень сложно убедить магистранта в том, что проблему необходимо масштабировать по критерию реалистичности, поскольку ребята демонстрировали убежденность, что именно она является ключевой для психологического образования<sup>47</sup>.

✓ Самым забавным и неожиданным оказалось смешение причинно-следственных связей проблем, путаница в уровнях причин, в различении их масштаба в «деревьях». На одном из семинаров по повышению квалификации я предложила преподавателям университетов проанализировать эти «деревья». Реакция оказалась неожиданной: полное изумление, вызванное таким низким качеством продуктов от магистрантов. Подобную обратную связь вряд ли можно объяснить особенностями преподавателей. Я бы проинтерпретировала это как очередную «преподавательскую» иллюзию относительно современного поколения студентов.

Вернемся к примеру приведенного выше дерева проблем. В замысле курса сами «деревья» не являлись самоценностью, поскольку рассматрива-

---

<sup>47</sup> Примеры «глобальных» формулировок проблем: «Отсутствие информационного и опытного обмена с другими вузами» «Недостаток психологической практики» и т. п.



лись как средства обоснования актуальности проекта и осмысленного целеполагания в решении проблемы. Прежде чем продемонстрировать, что же получилось в результате работы с данным интеллектуальным продуктом (после переписки с преподавателем, повторному обращению к материалам, содержащим описание требований к составлению обоснования), напомним ожидания преподавателя: «В обосновании актуальности проекта должны быть: формулировка проблемы, причины ее существования, подтвержденные фактами; следствия проблемы, подтвержденные фактами. Проблема должна быть «подъемна» для преподавателя (группы преподавателей). Обоснование должно быть аргументированным».

Итак, неожиданный долгожданный результат<sup>48</sup>:

### **Проект: «Создание сайта факультета психологии»**

#### ***Обоснование целесообразности осуществления проекта***

Современному обществу нужен молодой специалист, способный компетентно исполнять профессиональные обязанности. Профессия «психолог» на сегодняшний день является востребованной. Однако, как показывает практика, «на выходе из университета» студенты, получающие психологическое образование, сталкиваются с проблемой «профессионального кризиса» из-за отсутствия представлений о перспективах дальнейшей деятельности. *(Обобщенная исходная формулировка проблемы – Т.К.)*<sup>49</sup> Данная проблема, на наш взгляд, возникает из-за отсутствия конкретной информации о карьерных возможностях выпускников вуза на сайте факультета *(одна из причин обобщенной проблемы, одна ветка дерева – Т.К.)* (сведений о реальных требованиях к профессии «психолог», о заработной плате психолога, о возможных местах работы по данной специальности и т. п.). Недостаток информации о реалиях и перспективах будущей профессии приводит к тому, что многие абитуриенты выбирают профессию «вслепую», будучи студентами, разочаровываются в ней, и, получив диплом, не работают по специальности.

На наш взгляд, решению данной проблемы может способствовать создание интернет-сайта факультета психологии БГПУ, содержащего конкретную информацию о карьерных возможностях выпускников-психологов. *(Эту формулировку идеи-цели было бы логичнее зафиксиро-*

<sup>48</sup> Фрагмент проекта одного из магистрантов.

<sup>49</sup> В скобках курсивом приведены комментарии преподавателя.

*вать как дефицит, проблему, которая и является реальной исходной точкой данного проекта – Т.К.)* Во-первых, существующий на сегодняшний день сайт факультета не располагает информацией о возможном трудоустройстве выпускников, во-вторых, на сайте отсутствует видимая связь с выпускниками вуза, то есть нет форумов, на которых студенты могли бы задать вопросы о своих карьерных возможностях преподавателям факультета и выпускникам, работающим по специальности.

Цель проекта: создать интернет-сайт факультета психологии (*точнее, предлагается модернизация существующего сайта – Т.К.*), который будет содержать конкретную информацию о карьерных возможностях выпускников-психологов.

***Что получилось, на мой взгляд, и что не получилось при обосновании актуальности проектов?***

✓ Сконструированная мной для этих целей хрестоматия оказалась абсолютно не востребовавшей для привлечения аргументов в обоснование актуальности предложенная. Почему? Этот вопрос на данный момент остается для меня открытым. Ответ на него требует, с одной стороны, ревизии критериев отбора текстов (на каких собственно основаниях «крепилась» убежденность в том, что они помогут), с другой стороны, реконструкции способов аргументации, используемых магистрантами.

✓ Радостным моментом при чтении проектов стало обнаружение в некоторых из них фактов из жизни факультета психологии, полученных в результате опросов магистрантами своих коллег — студентов. Приведенных цифр, как правило, в тексте было немного, но все они свидетельствовали о живой конкретной феноменологии проблемы, в чем, собственно, и состояла их ценность.

Приведем пример:

***Проект: «Качественное преподавание математической статистики «Пусть матстатистика вас не пугает!».***

«Проблема: Теоретическая направленность преподавания математической статистики приводит к неумению студентов самостоятельно

применять в своих психологических исследованиях статистические формулы... По результатам проведенного кафедрой возрастной и педагогической психологии анкетирования (91 человек), были получены следующие результаты: 75% опрошенных прибегали к посторонней помощи при обработке статистических данных в своих исследованиях, так как не имели достаточных практических умений в этой области».

✓ В большинстве обоснований актуальности не просматривалась интенция на подбор достаточного количества аргументов (о чем наглядно свидетельствует приведенный пример). Проще говоря, как правило, объем обоснования был более чем скромнен. Мои попытки облегчить задачу поиска аргументов и фактов, подтверждающих и иллюстрирующих причины проблемы, предложив обозначать «места» для них, не приводя их самих, не сработали<sup>50</sup>.

Самым печальным для меня было, если в тексте обоснования присутствовали только общие слова, демагогические высказывания, например:

– «В наше время общество особенно нуждается в людях с высоким уровнем общего развития, профессионализма, творческих способностей, инициативы, предприимчивости».

– «Необходимость разработки данного проекта предопределяется тем, что языковая подготовка студентов психологических факультетов не соответствует современным требованиям и не является в полном объеме профессионально-значимым компонентом подготовки будущего психолога».

### **Второй ключевой момент — постановка целей, задач и определение основных результатов.**

Одним из самых сложных моментов при проектировании в нашем опыте было удержание магистрантами своей идеи (цели) проекта до конца, иными словами, обеспечение целостности и конкретики проекта. В процессе работы замысел мог потеряться (к сожалению, такой результат был не единичен), и факт его обнаружения вызывал общее удивление, поскольку до момента нашего совместного обсуждения для самих магистрантов такая «потеря» не была очевидна. Эту ситуацию наглядно иллю-

<sup>50</sup> Формулировка предложения магистрантам: подтвердите причины проблем (по возможности фактами), либо обозначьте в скобках, какие факты Вам нужно найти (не ищите их, укажите только, что их нужно найти), чтобы убедить, что проблема есть реально.

стрирует приведенный ниже пример. Выскажу предположение, что поскольку задачи с 3 по 6 были сформулированы процессуально, то это можно рассматривать как знак того, что для самих ребят в чем-то они были неопределенны, не до конца понятны<sup>51</sup>.

Задачи:	Результаты:
<p>1. Модернизировать существующие сайты факультетов: улучшить интерфейс, наладить систему постоянных обновлений и т.д</p> <p>2. Сформировать команду по разработке и управлению сайтом.</p> <p>3. Наладить взаимодействие с потенциальными работодателями. <i>(Что будет результатом этой задачи? – Т.К.)</i></p> <p>4. Поддерживать связь с выпускниками вуза, познакомить студентов с возможными трудностями в профессиональной деятельности. <i>(Процессуальные задачи, попробуйте переформулировать так, чтобы был осязаем их результат – Т.К.)</i></p> <p>5. Ввести двустороннюю связь с представителями Министерства образования (ознакомление с новыми положениями в Кодексе об образовании, знание своих прав и обязанностей). <i>(Процессуальные задачи попробуйте переформулировать так, чтобы был осязаем их результат – Т.К.)</i></p>	<p><b>1.1.</b> Интернет-сайт, включающий:</p> <p>1.1.1. Грамотно разработанную структуру и привлекательный дизайн (интерфейс) <i>(Какие рубрики, исходя из проблемы, надо бы обязательно включить? – Т.К.)</i></p> <p>1.1.2. Постоянные объявления, информирующие о предстоящих психологических мероприятиях (конференциях, мастер-классах, интенсивах, творческих лабораториях, международных программах и др.)</p> <p>1.1.3. Новинки психологической литературы (не только белорусской, но и зарубежной).</p> <p>1.1.4. Форум по актуальным проблемам психологии и профессии “психолог” в современном обществе.</p> <p>1.1.5. Активная и сплоченная команда, в состав которой входят преподаватели и студенты. <i>(Конкретизируйте, команда для чего – Т.К.)</i></p>

<sup>51</sup> Фрагмент проекта магистранта: «Создание сайта факультета психологии».

<p>б. Активно сотрудничать с международным отделом вуза. (<i>Что будет результатом этой задачи? – Т.К.</i>)</p>	<p>2.1.1. Распределение обязанностей между преподавателями (вклад в деятельность сайта каждого из педагогического состава факультета).</p> <p>2.1.2. Подключение студентов (введение образовательных, материальных, личностных бонусов для студентов).</p> <p><i>К сожалению, ☹ из результатов выпал главный продукт для Вашего проекта: информация о карьерных возможностях для будущих психологов – Т.К.</i></p>
---	--

Обобщая, можно констатировать, что в получившихся проектах одним из распространенных «слабых» мест была конкретность результата. Огорчали формулировки результата типа «формирование компетентного, профессионально уверенного специалиста»; «коррекция личностного развития молодого специалиста».

Полагаю, что за неконкретностью результатов стоит расплывчатость и обобщенность предлагаемых магистрантами ключевых идей их проектов, например:

– укрепление межвузовского сотрудничества для повышения уровня профессиональной подготовки педагогов-психологов (проект «Расширяя границы»);

– развитие профессионального самосознания путем моделирования и осмысления практических навыков психолога-консультанта, т. е. объединение теоретических основ с обучением через практику. Где, с одной стороны, происходит осмысление студентами поведения в группах, наблюдения за изменениями участников, для чего обсуждается теория и демонстрируются технические приемы работы. В то же время, у студентов есть возможность самим ощутить себя членами группы и поработать в качестве клиента и психолога (проект «Творческая мастерская практического психолога»);

– проект направлен на творческое осмысление, полное и продуктивное освоение курса психологии. Идея состоит в том, что любая из изученных тем по психологии должна завершаться творческим продуктом деятельности студента, который отражает как практическую, так и теоретическую сторону проблемы. На завершающем этапе обучения каждый студент создаёт свою методичку и собственное портфолио со своими наработками и творческими продуктами деятельности (проект «Совершенствование психологического образования в ВУЗе»).

Сами по себе формулировки идей не вызывают особого энтузиазма, однако внутри текстов проекта можно найти любопытные находки.

Практически в каждом проекте приходилось просить магистрантов проверить целостность проекта, которая должна обеспечиваться согласованностью причин проблемы, задачами, результатами и направлениями деятельности (таблица 1), и исходя из этого корректировать основные структурные элементы текста.

Таблица 1

Согласованность элементов целостности проекта

Причины проблемы	Задачи Причина согласована с задачей	Результаты Задача согласована с результатом	Направления деятельности Результат согласован с направлением деятельности
1	1.	1.1. 1.2.	1.1.1. 1.1.2. 1.2.1. 1.2.2

**Третий ключевой момент — основной результат для преподавателя и основной результат для магистрантов.**

Самой неожиданной для меня как преподавателя стала обратная связь от магистрантов в конце курса. Поскольку я была ориентирована на то, чтобы сделать курс максимально практичным с точки зрения формирования проектировочных умений (как и заявлялось в его задачах), то полученные в анкетах фиксации магистрантов можно оценить как незапланированные эффекты.

На вопрос «Как бы Вы лично для себя обозначили результат прошедшего курса?» ребята писали: «интересно, но мало применимо»; «научилась формулировать задачи»; «нашла различие между темой и проблемой»; «общее развитие»; «полезно для общего развития, так как препо-

давать после обучения в магистратуре расхотелось»; «позитивная эмоциональная тональность: ощущение востребованности психологии, развитие системности мышления, повышение целеустремленности, за счет увеличения энтузиазма» и т. п. За что благодарили (слова благодарности можно проинтерпретировать как указание на то, что для магистрантов оказалось самым важным в курсе): «... дали понять возможность демократического ведения лекций»; «очень интересно было взаимодействовать»; «курс отличается своей полезностью»; «очень импонирует отсутствие авторитарности в преподавании курса»; «получила опыт европейских занятий» и т. п.

Выскажем предположение, что само по себе содержание курса, возможно, не стало для магистрантов ценностью или просто приобретением; для большей части групп важнее был сам процесс коммуникации на учебных занятиях. Для меня остается вопрос, почему так случилось? Может быть, это объясняется общей чувствительностью обучающихся психологов к способам межличностного взаимодействия или, возможно, тем, что индивидуальный стиль преподавания не был типичным для корпоративной культуры университета, в котором преподавался курс и т. д. и т. п.

И еще одна неожиданность...

Прошло три года после истории, описанной в данном тексте, и вдруг по электронной почте я получила письмо от своей бывшей магистрантки, которая благодарила за курс, поскольку его материалы она использует в своей работе, и спрашивала, нет ли у меня еще полезной информации по проектированию образовательного процесса.

И последнее...

В статье на данный момент в описании замысла курса и его реализации фиксация фактологии превалирует над ее анализом. Как видится сегодня, задача ее интерпретации является для меня перспективной для саморазвития.

#### Список использованных источников

1. Тухи, С. Убеждения, ценности и идеологии при разработке учебных курсов / С. Тухи // Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Л. Г. Кирилук, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич ; под ред. Л. Г. Кирилук. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 7. – С. 196–210.
2. Фрумин, И. Д. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования [Электронный ресурс] / И.Д. Фрумин // Учительская газета. – Режим доступа : <http://www.ug.ru/old/02.36/t24.htm>. – Дата доступа : 02.03.2011.

## Приложение 1

## Жалобы магистрантов на недостатки психологического образования

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГОВ<sup>52</sup>Отсутствие практикоориентированного подхода

- психологическая теория и практика развиваются не синхронно
- в образовании психологическая теория и практики осваиваются не синхронно
- фиксируется разрыв теории и практики
- на семинарах присутствует «проговаривание», а не «делание» практики
- на семинарах отрабатываются отдельные приемы, отработка профессиональных действий происходит в искусственных условиях
- мало тренинговых занятий

## СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Образовательные стандарты содержания

- содержание оперативно не меняется, как следствие, преподается устаревающее знание
- содержание дублируется, что приводит к лишней трате времени (пятилетнее обучение можно свернуть в меньшее количество лет)

Нет междисциплинарных связей

- обрывочность и не системность знаний

## Много часов на неспециальные предметы

- нецелесообразно выбранные формы контроля для неспециальных предметов (экзамен, а не зачет), ненужные задания, неоправданно большое количество часов

Нет конкретного профилирования

- нет глубины знаний, если работать по конкретному профилю

## ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА

Отсутствие реальной практики

- работа с документами (текстами), а не с психологической реальностью

<sup>52</sup> Авторство заголовков рубрик принадлежит преподавателю, формулировки проблем внутри рубрик – магистрантам. Данное проблемное поле было сформировано магистрантами 2010-2011 учебного года обучения.



### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Культура общения преподавателя и студентов (психологическая и общая культура)

- некачественное знание (ложные представления)
- конфликты
- некорректное использование умений

### КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

- Недостаточный профессионализм некоторых преподавателей

### ФОРМИРОВАНИЕ КОНТИНГЕНТА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

Отсутствие профотбора на факультет психологии

- проблемы у работающего, проблемы у того, с кем работают
- затрудняет формирование профессиональной идентичности психолога
- порождает низкую мотивацию учения
- приводит к низкой рентабельности системы высшего психологического образования
- формирует некомпетентного работника

### ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ

Нехватка времени и средств на дополнительное (психологическое) образование

Недостаток времени

– обучение на заочной форме лишает возможности получить нужный по времени формат содержания (нехватка знаний, неумение использовать «минимум»)

– мешает собственная неорганизованность

Особенности организации обучения

– планирование учебного процесса непредсказуемо, поэтому трудно совмещать работу и учебу

**«Формула» презентации проблемы:****Проблема:**

Что-то тревожащее, требующее срочного решения.

Это то, что должно было бы быть, но по каким-то причинам отсутствует.

В проблеме должна рассматриваться объективная ситуация.

Наличие проблемы должно подтверждается статистикой и исследованиями.

**«Формула»:**

«нечто» отсутствует, и это имеет негативные следствия (или «нечто» присутствует, что приносит вред, требует изменения).

**Требования к формулировке проблем:**

- должна быть конкретной и конструктивной,
- должна позволять увидеть разрыв между существующим положением дел и желаемым будущим,
- должна давать возможность понять ее причины,
- должна позволять увидеть возможные пути ее решения.

**Примеры формулировок проблем:**

✓ существенное снижение уровня фундаментальной подготовки, связанное с отсутствием инвестиций в создание современной научной и аппаратной базы, что приводит к «вымыванию» естественнонаучных компонентов из системы психологического образования;

✓ снижение роли современных информационных и математических методов в психологии, приводящее к увеличению разрыва между уровнем накопления, обработки и интерпретации данных, невысокой их достоверности.

**Приложение 3****«Макет написания обоснования актуальности проблемы с использованием «дерева проблем»**

Актуальность проекта — это ответы на вопросы «Что Вас волнует?», «Почему Вас волнует данная проблема?», «Почему её разрешение остро необходимо?»

**1. На решение какой проблемы направлен проект?**

Формулировка проблемы.

**2. Почему Вас волнует данная проблема? Почему её разрешение остро необходимо?**

Анализ проблемы — это и есть фиксация ее причин и следствий.

- Причины проблемы... (подтвержденные фактами, количественными показателями, основанными на ранее проведенных исследованиях; мнениями признанных экспертов, фактическими событиями, аналитическими данными, социологическими опросами ...)

- Следствия проблемы (подтвержденные фактами, количественными показателями, основанными на ранее проведенных исследованиях; мнениями признанных экспертов, фактическими событиями, аналитическими данными, социологическими опросами ...)

Убедительность анализа подтверждается четкими формулировками, качественной аргументацией, подкрепленной информацией, статистикой, экспертной оценкой.

**Содержание хрестоматии  
материалов для обоснования актуальности проектов<sup>53</sup>**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПСИХОТЕХНИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА Василюк Ф. Е.	Стр. 2
АНАЛИЗ МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ПСИХОЛОГИЯ" Козлова Н. В., Рощина Н. А.	Стр. 3
О ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ МГУ К ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ Фокина Р. А.	Стр. 4
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА КАК ЗАДАЧА НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ Полонников А. А.	Стр. 5
СУБЪЕКТИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ МГУ Любимова Г. Ю.	Стр. 7
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Доценко Е. Л.	Стр. 8
ПРОБЛЕМЫ ЗАТРУДНЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НАЧИНАЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ Бреус Е. Д.	Стр. 10
СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ Рубцов В. В.	Стр. 12
ПСИХОЛОГАМ НУЖНА СЕРТИФИКАЦИЯ	Стр. 14

<sup>53</sup> Каждый материал, как и хрестоматия в целом, – это небольшие по объему тексты. Одним из критериев отбора материалов было не отпугнуть магистрантов от чтения.

ОБРАЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГОВ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИ- ОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ. КОНТУРЫ МОДЕЛИ ПРАК- ТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Забирко А. А., Корбут А. М., Краснов Ю. Э., Полонников А. А.	Стр. 18
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ Смирнов С. А.	Стр. 20
НЕЕСТЕСТВЕННЫЙ ОТБОР. НУЖНО ЛИ МЕНЯТЬ СИСТЕ- МУ ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ЭКЗАМЕНОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕ- СКИЕ ФАКУЛЬТЕТЫ? Грачев А. А.	Стр. 25
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ Иванников В. А.	Стр. 27

## **ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ИСТОРИИ<sup>54</sup>**

Зыкова С. Н.

*МАОУ лицей №1 имени А.С. Пушкина, Томск, Россия*

*Аннотация:* в работе анализируется историческая роль университета в формировании личностной и профессиональной идентичности выпускника. В обществе, когда идентичность задавалась, в первую очередь, сословиями или классами, университеты отстаивали свое право влияния на формирование личностной и профессиональной идентичности человека. В статье обсуждается вопрос о том, какова роль университета в личностном и профессиональном самоопределении человека в современном «текущем», подверженном постоянным изменениям обществе, когда самоопределение становится обязательным и постоянно возобновляющимся процессом, влекущим за собой ответственность за выполнение этой задачи.

## **PERSONAL AND PROFESSIONAL IDENTITY OF A GRADUATING STUDENT AT DIFFERENT PHASES OF THE UNIVERSITY HISTORY**

Zykova S.

*MAEI A.S. Pushkin Lyceum №1, Tomsk, Russia*

*Abstract:* the work under consideration gives us the analysis of historical contribution of the university to personal and professional identity of a graduating student. Identity construction was forming mainly by estates or classes at the same time the universities advanced the formation of personal and professional identity. The paper highlights the problem of identity formation in the ever-changing society when self-determination becomes necessary and constantly renewable process which entails the responsibility of this mission accomplishment.

Идентичность задает тождественность личности, ее целостность и преемственность, придавая уникальную неповторимость через самоопределение по отношению к социуму, социальным ценностям. «Идентичность представляет собой феномен, который возникает из диалектической взаимосвязи индивида и общества», — отмечают П. Бергер и Т. Лукман [6, 281]. Социальные институты формируют личностную идентичность индивидов, обеспечивая социальный порядок, говорит Э. Гидденс [1]. Традиционными социальными институтами, на

---

<sup>54</sup> Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №14-13-70004 «Корпоративная культура классического университета: роль в формировании профессиональной и личностной идентичности выпускника».

которые возлагалась ответственность за становление человеческой субъективности, формирование личностной и профессиональной идентичности, являлись институты семьи и церкви. Семья, прежде всего, отвечала за наследование социальных и экономических позиций (статусов), трансляцию ценностных установок. Если традиционная семья задавала идентичность человеку через принадлежность к какому-либо клану или месту рождения, то современная семья, считает М. Хоркхаймер, утрачивает эту функцию и современный человек переходит к абстрактной идентичности, а его индивидуальность описывается через перечень свойств и способностей [2, 385]. В современном мире образование приобретает особое влияние на человеческую субъективность, на определение социального статуса человека, становится одним из важнейших агентов социализации.

Особую значимость в формировании личностной и профессиональной идентичности по мере исторического развития приобретают университеты. С момента своего возникновения в Средние века, в сословном обществе, когда идентичность была задана сословными рамками, университеты уже имели предпосылки формирования идентичности, создавали возможность для самоопределения, что было обусловлено особым положением и привилегиями первых университетов. Так, привилегия присуждать ученые степени, да и сама система ученых степеней, получила универсальный характер, признаваемый во всем западном христианском мире [4, 36]. Благодаря этой привилегии средневековый университет приобретает особое значение в формировании личностной идентичности. Университет как бы «вырывал» человека из сословной структуры средневекового общества, нивелировал социальные статусы, происхождение, задавал собственную иерархию благодаря праву присуждать степени (студент, магистр, профессор). Вхождение человека в университетскую корпорацию влекло за собой изменение его социального статуса и требовало самоопределения по отношению к ценностям университетской жизни, члены университетской корпорации — это «люди знания». Что же касается профессиональной идентичности, то Х. Ортега-и-Гассет отмечает, что «средневековый университет не занимался исследованием, его мало интересовали профессии; была одна только... «общая культура» — теология, философия, «искусства» [7, 70]. Общая культура понимается, прежде всего, как система представлений о мире и человеке, система убеждений, определяющая существование человека. Образовательная задача была основополагающей для университета и определяла саму идею

университета — воспроизводство «образованных людей» [3]. Образованность понималась не в профессиональном плане, а в общекультурном. «Несмотря на дифференциацию по коллегиям (факультетам), первые университеты воспитывали не столько профессионала, сколько активного субъекта культуры, человека с особыми социальными ориентирами и соответствующим мировосприятием» [9, 68]. Можно сказать, что средневековая корпоративная университетская организация оказывала большое влияние на личностное самоопределение, профессиональное же не было основной задачей.

Значимость профессионального самоопределения, профессиональной идентичности выпускников университета актуализируется на следующих этапах развития истории человечества и университетской истории. Общество модерна, общества индустриального типа, специализация профессионального мира требуют подготовленных профессионалов в различных областях деятельности. Разрушаются строгие сословные рамки и «предопределенность» социального положения заменяется самоопределением, но распад сословий не вызвал «свободного дрейфа» индивидов, поскольку «сословия» сменяются «классами» [5, 182]. Личностное и профессиональное самоопределение в классовом обществе состояло в нахождении своего места в уже сложившихся социальных отношениях. Как отмечает З. Бауман, «...индивидам, лишенным своего места, внушалась необходимость использования новых возможностей и права на самоопределение в ходе лихорадочных поисков места в новой реальности. Что касается этих «мест», то в них не было недостатка, и они давно ждали своих обитателей» [5, 183]. Человек оказался в ситуации выбора уже заданных условий, его задача — соответствовать принятым стандартам, определенной норме, освоить существующие модели поведения, «вписаться» в определенную нишу. Определяется роль университетского образования в формировании личностной и профессиональной идентичности выпускников как ориентира в социальной жизни, профессиональном мире. Новаторским решением вопроса о судьбе университета стали реформы В. фон Гумбольта. Гумбольдтовская модель университета противостояла, с одной стороны, средневековой (схоластической) модели, которая сохраняется долгое время в Англии, с другой стороны, — французской утилитарной модели высшего образования, основываясь на таких фундаментальных принципах как академическая свобода, единство исследования и преподавания [10, 65–78]. Отрицая чисто утилитарную роль университета, немецкие



мыслители противостояли университету как «мануфактуре чиновников», «фабрике рекрутирования», тем самым ориентировали университет не на подготовку служащих, клерков, а на формирование профессионала — исследователя, на воспитание граждан — субъектов. «Подобающе воспитанный субъект овладевает правилами мышления, а не содержанием позитивного знания, ввиду чего мышление и приобретение знаний становятся свободной автономной деятельностью, частью субъекта» [8, 98]. В ситуации, когда профессиональная подготовка становится одной из основных задач высшего образования, университет Гумбольдта пытается сохранить свою роль и в формировании личностной идентичности посредством исследовательской деятельности, которая, с одной стороны, позволяет состояться профессионалу, с другой стороны, требует личностного самоопределения по отношению к идеалам и ценностям научного познания, сформированной личностной позиции, ответственности ученого. Наука в университете Гумбольдта становится призванием и профессией. Университет — место рождение Ученого.

Можно отметить постоянство и сохранность идентичности эпохи модерна в отличие от идентичности общества постмодерна, постиндустриального общества, когда идентичность не просто преобразовалась из «дано» в «найти», но и в ее формировании не ясна сама задача: где и каким образом она может быть определена. Современному миру — изменчивому, мобильному, характеризующемуся как «текущая» современность — свойственны быстрые экономические, технологические и социальные изменения, оказывающие огромное влияние на все аспекты жизнедеятельности людей. Изменяется как характер занятости, профессиональный мир, так и сам «способ» жизни. В этом подвижном мире формирование и сохранение идентичности становится проблемой, потому что невозможно предугадать жизненную и профессиональную траекторию выпускника университета. Обычной стратегией студентов и выпускников становится «проигрывание» нескольких вариантов, чтобы каким-то образом защитить себя в будущем: одновременное освоение нескольких направлений профессиональной подготовки, сочетание работы и получения образования. В современном мире человек в начале своей карьеры даже не может предположить, как он ее завершит, поскольку мир профессий очень изменчив. Изменяется сама постановка проблемы идентичности: «...проблема ... состоит не столько в том, как обрести избранную идентичность и заставить окружающих признать ее, сколько в том, *какую* идентичность выбрать и как суметь вовремя сделать *другой*

выбор, если ранее избранная идентичность потеряет ценность, или лишится ее соблазнительных черт» [5, 185]. Долгосрочная карьера с одним работодателем не является типичной для современного мира, образование должно стать способным удовлетворять потребность подготовки к карьере «портфеля», которая включает много различных рабочих мест. Таким образом, роль высшего образования — в предоставлении возможности студентам научиться действовать эффективно в общей ситуации неуверенности. Перед университетом сегодня стоит задача не просто подготовки профессионалов, выпуска дипломированных специалистов, но задача формирования мысли, рефлексивности, аналитических способностей, обучения концептуальному размышлению посредством критического анализа и дебатов.

#### Список использованных источников

1. Алтайцев, А. М. Корпоративная культура университетов США [Электронный ресурс] / А.М. Алтайцев // Центр проблем развития образования БГУ. – Режим доступа : <http://charko.narod.ru/tekst/cb7/alt.html>. – Дата доступа : 29.07.2015.
2. Андреев, А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М. : Знак, 2009. – 640 с.
3. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М. : Логос, 2002. – 390 с.
4. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Academia-Центр ; Медиум, 1995. – 323 с.
5. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М. Н. Голубевой ; ред. перевода А. М. Корбута ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – М. : БГУ, 2010 – 104 с.
6. Ридингс, Б. Университет в руинах. / Б. Ридингс ; пер. с англ. А.М. Корбута ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2009. – 248 с.
7. Строгеецкая, Е. В. Идея и миссия современного университета / Е. В. Строгеецкая // Вопросы образования. – 2009. – № 4. – С. 67–81.
8. Шнедельбах, Г. Университет Гумбольдта / Г. Шнедельбах // Логос. – 2002. – № 5–6. – С. 65–78.
9. Giddens, A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in Late Modern Age / A. Giddens. – UK : Polity Press, 1991.
10. Horkheimer, M. Autoritat und Familie in der Gegenwart / M. Horkheimer // Gesammelte Schriften Bd. 5. – Frankfurt a. M. : Fischer, 1987.

## СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ

Кочергин В. Я.

*Белорусский государственный экономический университет,  
Минск, Беларусь*

*Аннотация:* в статье рассматривается образовательная технология организации проблемно-групповой учебно-исследовательской работы студентов в контексте возможностей конструирования образовательного события.

## SOCIAL TECHNOLOGIE AS AN INSTRUMENT TO CONSTRUCT AN EDUCATIONAL EVENT

Kochergin V.

*Belarus State Economic University, Minsk, Belarus*

*Abstract:* the educational technology of the organization of the problem-group teaching and research work of students in the context of the possibility of constructing an educational event reviews in the article.

Один из путей конструирования образовательного события – социо-технологический. Его реализация предполагает развернутое и целостное описание основных процессуальных характеристик социальной технологии: пространственно-временных (структуры и скорости цикла), а также смысловых.

Социальные технологии в процессуальном плане представляют собой определенный вид социальных действий, характеризующихся той же структурой, что и социальные действия (в том числе и ролевой). Важнейшей чертой социальных технологий является их целерациональность и рефлексивность, которые между собой тесно связаны. Технологии обычно, то есть «рутинно», реализуются в виде повторяющихся циклов, которые разбиваются на этапы и серии операций, и чем сложнее технология, тем более детально становится это разделение на этапы и операции. Ролевая структура технологии фактически объединяет вокруг определенных ролей не только специфические операции, но, по-видимому, дает основание предположить, что исполнению роли задает характер этапа.

Возьмем в качестве примера социальной образовательной технологии проблемно-групповую учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС).

В основе данной технологии — несколько задач, число которых может гибко наращиваться либо сокращаться в зависимости от педагогической ситуации. Во-первых, перед студентами ставится задача самостоятельно выбрать, обосновать и сформулировать тему исследования. При этом преподавателем предполагается и оговаривается, что тема обязательно должна содержать социальную проблему (социальное противоречие). Для успешной реализации первой задачи необходимо ставить ее с упреждением, то есть еще на лекции, посвященной процедуре конкретного социологического исследования. Еще одним мотивирующим условием выбора тем исследования является личный интерес студентов к проблеме, что особенно подчеркивается педагогом. При этом необходимо снять формальные ограничения в свободе выбора темы, обусловив ее анализ объективностью, аргументированностью и научной терминологической корректностью.

Таким образом, у студентов формируется отношение к социальным проблемам любой степени остроты, аналогичное тому, что мы встречаем в медицине: нет «недостойных» болезней (проблем – В.К.), есть адекватное или неадекватное лечение. Общим для медика и социолога является гуманистический принцип «не навреди». Важность акцентирования данного принципа обусловлена тем, что альтернативой ему является упрощенное манипулятивное отношение к изучаемому социальному объекту, который на самом деле выступает равноправным исследователю и социальному технологу — социальным субъектом (актором).

Выбор темы исследования и ее обоснование происходит на специально отведенном для этого практическом занятии. Одновременно студентами решается вторая задача: формирование проблемно-тематической группы. Преподаватель предлагает создание такой группы численностью от двух до семи человек (оптимальный размер с точки зрения возможностей прямых межличностных контактов и координации работы). В группах предлагается также выдвижение координатора — студента, принимающего на себя функции организатора и коммуникатора. По сути, это неформальный лидер. В тех случаях, когда студенты предлагают иной тип личности координатора, например, дисциплинированного исполнителя, то за его спиной, как правило, стоит настоящий лидер или «генератор идей». Педагог, используя тактику рефлексивного управления, косвенно (через самооргани-

зацию группы) на всех этапах исследования помогает выявлению или формированию позитивных профессиональных компетентностей и мотивационных диспозиций будущих специалистов.

Данный процесс (рефлексивное управление) основан на передаче оснований принятия решений от управляющего педагогической ситуацией — управляемому. Например, принятие цели или конкретизирующей ее задачи, как собственной. Рефлексивное управление, в свою очередь, является необходимым элементом социальной технологии, в том числе и рассматриваемой здесь учебно-исследовательской проблемно-групповой работы студентов.

Самоизменение акторов социальной технологии делает возможным переход от уровня «квазиочевидности» (когда, например, студенты некритично, «на веру» воспринимают установку педагога или некоторые сведения, почерпнутые ими из каких-либо других источников) к уровню критического, самостоятельного или даже творческого выбора. Последний вариант предполагает не просто выбор альтернатив решения задачи, поставленной педагогом или сформулированный вместе с ним, но и предложение собственных альтернатив, возможно, неизвестных педагогу. Происходит, по сути, введение новых правил студентами и «перехват» рычагов рефлексивного управления.

Таким образом, социальная технология изнутри меняет характер алгоритмизации, перехода с уровня, заданного прежней программой, на уровень, который фактически «разрушает» старую технологию, когда последняя перестает быть технологией в прежнем смысле. Этот случай может рассматриваться, применительно к обучающим технологиям, как элемент системы развивающегося обучения.

В силу этого следует констатировать необходимость баланса ролевых функций, включающих как стабилизирующие, например, роли «адептов» (исполнителей), так и развивающие. Последние создают проблемные ситуации, осуществляют постоянную проверку эффективности технологии, предлагают новые решения. Носителями таких функций являются «критики» и «генераторы идей» («новаторы»). Усиление критической и генерирующей функции приводит к смещению или разделению начальной цели, отщеплению реализующих новые цели функций и превращению их в самостоятельные технологии.

С точки зрения рассматриваемой технологии групповой работы студентов крайним (и не всегда обязательно отрицательным) вариантом является разделение изучаемой проблемы на части и возникновение соревну-

ющихся групп на базе первичной проблемно-тематической группы. Наоборот, при необоснованно длительном использовании только рутинных, исполнительских функций или ослаблении контроля со стороны преподавателя возникает стагнация в работе группы и тогда приходится менять координатора, тему или же распускать группу, распределяя ее участников по другим группам (если их члены не возражают), или помогать в определении индивидуальных тем.

Таким образом, баланс функций социальной технологии чрезвычайно важен, а задача педагога, управляющего этим процессом, состоит в поддержании его в оптимальном режиме. Уже на стадии выбора темы и формирования проблемно-тематической группы педагог должен косвенно подсказать возможный вариант баланса функций, чтобы работа рождающейся команды не затормозилась, увязнув в спорах или амбициозной борьбе за лидерство. Можно, например, использовать аналог «мозгового штурма». Для этого следует предложить студентам разделить стадии выдвижения идей и их последующей критики. Осуществляет эту процедуру координатор или студент, который временно принимает на себя эти обязанности. Он же на этом практическом занятии от имени группы озвучивает избранную тему и аргументирует ее выбор. Происходит первоначальное распределение ролей («лидера», «адептов», «критиков», «генераторов идей», или «новаторов»). Достаточно часто студенты принимают и играют несколько ролей одновременно, если только не возникают предпосылки для долговременного, межролевого конфликта, порождающего фрустрацию. Педагог должен в процессе разработки темы уметь идентифицировать статус и роль каждого студента в проблемно-тематической группе, а также учитывать эти особенности при оценке индивидуального вклада на каждом этапе работы. Сама работа по своей структуре задается по аналогии с программой социологического исследования.

Поскольку студенты не всегда могут провести полноценное исследование из-за ограниченных возможностей за пределами вуза по избранной проблеме (например, репрезентативный выборочный опрос на ряде объектов), то чаще всего информационная база ограничивается доступными документальными источниками или кейс-стади. Тем не менее, студенты учатся самостоятельно добывать легитимными способами информацию, что является необходимым качеством современного профессионала. Полученные данные являются основой для системного анализа объекта, выводов и рекомендаций.

Взаимодействие группы и преподавателя на всех этапах работы вы-

страивается как реальное взаимодействие консультанта и группы аналитиков-разработчиков социального проекта. В конце цикла преподаватель меняет роль консультанта на роль заказчика и выслушивает каждого члена команды, сдающей итоговый текст. Работа, таким образом, защищается, и студенты предстают в качестве экспертов по данной проблеме, отстаивающих полученные результаты.

Данная образовательная технология позволяет сформировать у студентов инициативу, лидерство, умение работать в команде, склонность к анализу проблем, способность отстаивать свои выводы, а также использовать их при выборе стратегии собственной практики. Кроме того, итоги работ могут быть использованы на студенческих конференциях, конкурсах, и, разумеется, могут стать основой для публикаций.

Что касается преподавателя, то его компетентность и тактическое мастерство в каждом цикле данной технологии не только подтверждается, но и обновляется. Ведь ему приходится рассматривать инициативные и подчас новые для него проблемы, осуществлять рефлексивное управление, принимая, в зависимости от ситуации, все упомянутые выше роли, вплоть до роли «адепта». Благодаря этой гибкости и открытости технология и выполняет свою развивающую функцию.