

## ВИЗУАЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ

**Т. Е. Третьякова**

Национальный исследовательский  
Томский государственный университет, Россия  
treyakova.69@mail.ru

В статье демонстрируются возможности и риски инновационной образовательной технологии, которая позволяет участникам учебной коммуникации обнаруживать точки роста и развития нового образовательного опыта. Это разновидность обучающего эксперимента, позволяющего выявить поведенческие автоматизмы, сформированные учебным процессом. Результатом использования данной технологии становится более глубокое осмысление и переосмысление воспринимаемых культурных предметов, а также интеллектуальная переработка перцептивных процессов участников учебной коммуникации и условий, конституирующих образовательную ситуацию. Посредником в организации образовательного события является визуальный артефакт. Ключевое условие реализации данной технологии – создание ситуации конфликта, рассогласования между визуальным стимулом и сложившимся представлением о нём. Педагогическая задача состоит в переносе внимания участников занятия с результата обучения на содержание образовательного события и продуктивность самого учебного взаимодействия. Методологическое основание анализа учебной ситуации – критический дискурс-анализ, позволяющий обнаружить специфические коммуникативные стратегии участников и условия их взаимодействия.

**Ключевые слова:** иконический поворот, образовательная технология, визуальный стимул, визуальный артефакт, образовательное событие, образовательный конфликт, пресуппозиция, коммуникативная стратегия, коммуникативная трансгрессия, обучающий эксперимент.

---

## VISUAL EVENT AS AN EDUCATIONAL INNOVATION

**Tatiana Tretyakova**

National Research Tomsk State University, Russia  
treyakova.69@mail.ru

The author present the results of the research into the change of mediation in the contemporary educational communication. I observe how those changes lead towards the change of the traditional role and functions of a teacher and educational communication in an educational event in particular. The objective

of the presented research is to detect the interdependence between semiosis of education and the type of mediation in an educational situation. The author presents are opportunities and risks of innovative educational technology. In its basis is the ideology of the educational experiment of American scientists Gregory Bateson and Sigmunt Bauman. The training session is organized as a visual event. The mediator in the educational conflict is a static image (photo). Everything that happens in the classroom is fixed on the voice recorder. The second stage of my research work became the analysis of educational situations transcripts. At that stage we draw upon the practices of discourse analysis focused upon the relations between the participants of communication demonstrated in discourses. I believe that the interest to such 'local' (occurring in a classroom) could cast a light upon the nature of such interaction but also reveal the micro-processes occurring in educational community and practices.

**Keywords:** iconic turn, visual stimulus, educational technology, visual artifact, educational event, educational conflict, presupposition, communicative strategy, communicative transgression, educational experiment.

DOI 10.23951/2312-7899-2018-1-134-156

В условиях иконического поворота культуры современное образование сталкивается с немалым количеством вызовов и рисков. Наиболее значимым из них автор считает культурный диссонанс, возникающий между участниками образовательной коммуникации, а также между целями образовательной деятельности и способами их реализации. При всей популярности «инновационной» риторики, технологии, применяемые в обучении, лишь в малой степени соответствуют требованиям информационного общества. Как правило, они актуализируют проблемные ситуации в образовании XX века. Это вполне объяснимо, так как образование, в качестве социальной практики, обладает высокой устойчивостью, связанной с воспроизводством культурного опыта. Поэтому встаёт задача поиска такой формы организации образования, которая бы не вносила в порядок его функционирования элементы дополнительной стабилизации, а наоборот, обнаруживала бы в образовательных формах системные разрывы, «слепые пятна», маргинализируемые реалии.

Такая методологическая ориентация необходима для того, чтобы в этих специфичных структурных моментах находить точки роста и развития нового образовательного опыта. Это значит, что инновационная технология должна быть оформлена по образцу идиографического исследования, которое соотносится не с поиском закономерного и всеобщего во множестве образовательных проявлений,

а подчинено задаче выявления своеобразного, индивидуализированного и даже сингулярного в изучаемой области.

В нашем исследовании (автор сотрудничает с исследовательской группой из Белорусского государственного университета, которую возглавляет известный психолог и философ образования А. А. Полонников) «инновации в образовании» следует отличать от «образовательных инноваций» [Прозументова 2007, 6–7]. Инновации в образовании связаны с внедрением в педагогический процесс разного вида вне-образовательных изобретений, инструментов, методических приёмов и форм, которые оптимизируют функционирующую педагогическую практику, не затрагивая её сущности, или ориентируют образование на участие в инновационном производстве. К их числу можно отнести, например, проекты Second Life, Reliving the Revolution, MITAR Games и т. д.

Образовательные инновации вносят изменение в системную реорганизацию самого образования, меняя его порядок и эффекты. С этой точки зрения, исследование в области образования может обеспечивать решения разного рода инновационных задач, в том числе может быть направленным на трансформацию самого образования как на цель и ценность научного поиска. В этой связи особо значимым является отказ от привычной процессуальной логики интерпретации образования. Понятие «процесс» указывает на преемственность и последовательность как основные характеристики развития. Альтернативная ориентация на «событийную» логику фокусирует внимание на аберрациях / разрывах и открывает возможности новых «точек роста» и кардинальной смены коммуникативных стратегий преподавателя и студента [Слободчиков 2010].

Настоящее исследование представляет собой одну из разновидностей обучающего эксперимента. В его основе лежит предположение о том, что искусственное торможение поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, способно вызвать у обучающихся не только феномены более глубокого осмысления и переосмысления воспринимаемых культурных предметов, но и интеллектуальную переработку собственных перцептивных процессов, а также условий, конституирующих образовательную ситуацию. Истоки идеологии обучения данного типа обнаруживают себя в разработках американских учёных Грегори Бейтсона, Зигмунта Баумана, российского теоретика образования Г. Н. Прокументовой и белорусского исследователя М. А. Гусаковского [Бейтсон 2000; Гусаковский 1994; Прокументова 2007]. Построенный на основе этой идеологии обучающий эксперимент предполагает реализа-

цию в двух проекциях. Посредниками в организации образовательного события могут выступать: статичное изображение (фотография, рисунок, иллюстрация, логотип, картина, постер и т. п.), динамичное изображение (видеоролик, фильм, фрагмент фильма). Общим остаётся методологическое основание образовательной деятельности – критический дискурс-анализ, целью которого является выявление коммуникативных стратегий. Спецификация экспериментальной процедуры связана с характером визуального стимула. Однако использование любого из них предполагает регулятивно-коммуникативные действия организатора, обеспечивающие актуализацию зрительной установки, торможение номинативного и интерпретативного процесса.

Работа со статичным изображением включает два этапа, один из которых – работа с визуальным артефактом, второй – работа с текстом стенограммы первого занятия. Высказывания участников и ведущего записываются на диктофон. Особое значение придаётся техническим характеристикам звукозаписывающих устройств (акустическая чувствительность), которые используются, их способности работать в течение всего занятия. Важна пространственная конструкция эксперимента – аудитория и рассадка студентов – для того чтобы голоса всех участников были различимо записаны диктофоном. Как правило, используется круглый стол или радиальная рассадка по отношению к диктофону.

Начало первого занятия сопровождается демонстрацией визуального стимула. В процессе освоения образа, на протяжении всего занятия происходит формирование зрительных установок студентов. Этот процесс имеет амбивалентную природу: с одной стороны, столкновение с визуальным стимулом даёт начало его опознанию субъектом; с другой стороны, 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 и обесценивает его. 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 о нём. Педагогическая задача состоит в переносе внимания участников занятия с результата обучения на содержание образовательного события и продуктивность самого учебного

взаимодействия. Постановка учебной задачи для обучаемых лишена финальной определённости и носит открытый характер, указывающий на то, что необходимо сделать: «что вы видите?», «опишите, пожалуйста» и т. п.

Особое значение имеет позиция организатора; обсуждение стимула должно проходить при его минимальной интерпретативной активности. Задача преподавателя – наблюдение за характером коммуникативного процесса, выделение инициативных высказываний, фактов коммуникативной солидарности, коммуникативных затруднений, апелляций к авторитету преподавателя. Функция организатора (экспериментатора): «торможение» номинативного и интерпретативного процессов в ситуации неопределённости. Как правило, она конструируется самим преподавателем с целью мобилизации студента на решение задачи с уже существующим «решением-ответом». Сам преподаватель когнитивно и психологически независим от этой ситуации, поскольку он её создаёт и ею управляет. Ученик прекрасно осведомлён об этих обстоятельствах и подстраивает под них своё «образовательное поведение» – приступает к поиску правильного ответа, который уже сконструирован до него.

В чём отличие ситуации неопределённости в эксперименте? Преподаватель-организатор должен (и по замыслу, и по действию) реально переживать зависимость от той неопределённости, в которую он погружает группу. Имитация может быть распознана и, скорее всего, приведёт к имитационному поведению учеников, поскольку они – носители изначальной установки на то, что преподаватель «уже знает». Организатор эксперимента должен быть внутренне вовлечён в «турбулентность неопределённости», которую создаёт объект медиации (картинка, текст или видео). Поэтому так важен выбор этого объекта. Метафорически говоря, для организатора этот объект должен обладать такой символической неопределённостью и бесконечностью, которая не позволит проявиться скрытым реакциям типа «ученики понимают неправильно», «они пошли не в ту сторону», «как они этого не заметили, не обратили внимания», «а на самом деле...». Вместе с тем, преподаватель не участвует в обсуждении и не оценивает (в том числе невербально) высказывания студентов, а использует только длящие рассматривание вербальные действия. Ситуация неопределённости на занятиях во многом обусловлена тем, что студенты не могут антиципировать то, что необходимо делать и что должно стать конечным результатом действий, преподаватель же контролирует целеизъявление и свои действия, подтверждающие правильность студенческих апелляций.

Ситуацию неопределённости можно поддерживать и посредством возвращения участникам уже выполненного задания. При этом основания возвращения задания не проясняются. Например, в случае с видео-объектом ведущий предлагает без видимой причины пересмотреть фрагмент и поощряет участников самим управлять воспроизведением видео: повторять, останавливать или двигаться по-кадрово. Результатом занятия является подробная стенограмма, где организатор фиксирует высказывания участников и особенности коммуникации.

Процессы «торможения» так же важны для создания образовательного события, как и процессы «ускорения». В нашем эксперименте «торможением» называется поведенческая коммуникативная стратегия преподавателя, которая создаёт у учеников и для учеников эффект «дефицита» восприятия / понимания объекта медиации. Человек «думает» не словами, а целыми фразами. Что это означает? Это значит, что слово подчинено фразовому единству и возникает в определённом месте этого единства и в определённое время. Но сама фраза создаётся и держится скоростью её артикуляции. В этой ситуации тормозить – значит деформировать фразу, «рассыпать» её на слова, которые больше не удерживаются в единстве. В ходе эксперимента «торможению» подвергаются интерпретативные схемы, которые за счёт перцептивной «гравитации» образа и текста будут распадаться и вновь воссоздаваться, демонстрируя бесконечность этих циклов. «Торможение» создаёт такой тип образовательного события, который не просто демонстрирует «бесконечность» как одно из важнейших измерений знания, но и вовлекает студента в практику осознания себя как источника этой бесконечности.

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.

\* \* \*

В первой декаде сентября в Национальном исследовательском Томском государственном университете в рамках эксперимента «Медиация образовательного события средствами современной визуальной культуры» мною было проведено занятие со студентами первого курса, обучающимися по программе подготовки бакалавров «Политология». На занятии была смоделирована ситуация конфликта «участники эксперимента – визуальный стимул».

Студентам (16 человек) было предложено рассмотреть фотографию «На лекции», которая демонстрировалась с помощью проектора на большом экране, и ответить на вопрос «Что вы видите?». В данной статье представлен ряд высказываний, которые были зафиксированы в стенограмме. Для анализа были отобраны реплики, провоцирующие изменения коммуникативных стратегий («точки отрыва») участников. Каждая реплика сопровождается комментариями автора статьи, которые стали возможны благодаря обсуждению стенограммы этого занятия с коллегами из Белорусского государственного университета.

***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.*

Особенность этого инициативного высказывания в том, что ведущий формулирует противоречивую задачу. Во-первых – объяснить, т. е. растолковать кому-нибудь и / или осмыслить для самого себя, сделать ясным, понятным то, что «вы видите». В самом начале занятия ведущий нарушает «правила игры», призывая не к описанию, а к «объяснению». Во-вторых, он указывает на важность «внимательного рассмотрения» в связи с предполагаемой таинственностью, загадочностью предмета восприятия. Таким образом, участники эксперимента сталкиваются с ситуацией двойного кодирования учебной задачи: с одной стороны, им необходимо объяснять и интерпретировать, с другой – разгадывать 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,*

*иии я знаю, что хоккейный матч предполагает определённую траекторию. И, возможно, ааа ребята изучают эту траекторию иии 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 чрезвычайно кратковременным. О том же свидетельствуют фактические ошибки, которых можно было бы избежать при более 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 ответственность. Используя местоимение «я», автор не только позиционирует себя, он устанавливает нормы коммуникации в текущем событии, т. е. реализует функции преподавателя. Он осуществляет мгновенную экспансию, захватывает пространство учебной коммуникации, одновременно снижая уровень претензий слушателей словами «я могу предположить», «я предполагаю» и «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 собой смысловую интервенцию. 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 на нарративную реконструкцию сцены. 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»). Фотография удваивает реальность [Штомпка 2007, 23]. Рамочность, которая задаётся фотографическим кадром стирается. 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. Автор реплики не рассматривает изображение, он ставит окончательный диагноз обществу. Реакция аудитории вполне логична – обсуждение прекращается. Возникает пауза.

***Ведущий:** ...Здесь вполне может быть некий момент, который не все сейчас ещё 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 всё-таки есть и, возможно, кто-то в этой аудитории её разгадал. Ведущий призывает отказаться от наррации, обнаружить её несостоятельность, используя интуицию, и указывает на изобразительный статус предмета восприятия – картина, т. е. изображение чего-либо; то, что можно видеть, обозревать или представлять себе в конкретных образах. Высказывание доказывает зависимость ведущего от реплик студентов. Он удерживает цель коммуникации: «вы что-то увидите» (если присмотритесь), однако, слово «момент», которое приписывает изображению черты физического мира, движения /

действия, указывает на размывание позиции ведущего. Ответом является следующее:

***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. Автор не может идентифицировать объект, который видит. Целостность изображения распадается. Выделяются отдельные элементы, мерцающие объекты, идентификация которых представляет проблему. Автор реплики ощущает дефицит рационального объяснения, который не позволяет преодолеть ситуацию неопределённости.

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 длящегося рассматривания. Ответом на реплику ведущего становится первая полноценная «точка отрыва», она фиксирует ситуацию, когда участник 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, подвергающий 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». Её формирование происходит в ходе кулуарной дискуссии. Авторами являются два студента, которые договаривают друг за другом.

***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 внимание... 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 подсознательно стали пытаться найти что-то новое, что поменяет мнение. Теперь это уже хорошие студенты, которые занимаются спортивной аналитикой, скриншоты смотрят, а тот человек – это приглашённый игрок. Мы очень быстро меняли мнение. Мы... Ну... Как-то так. С одной точки зрения на другую...*

Особенность этой реплики в том, что она является результатом обсуждения «за границей» стенограммы. Авторы изменяют модель коммуникации, которая была задана первым высказыванием (студент *и* ведущий). Они разговаривают друг с другом. Коммуникация, которая игнорирует ведущего, может быть интерпретирована как реакция на слабую позицию преподавателя.

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. Студенты указывают, что благодаря «точке зрения» формируется дистанция, происходит сокращение количества элементов визуального стимула, которые 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.

Реплика приводит к расфокусировке внимания аудитории. Группа распадается на несколько частей. Обсуждение приобретает хаотичные черты. Несколько человек теряют интерес к происходящему. Данную ситуацию имеет смысл интерпретировать как распад господствующей в аудитории формы коммуникации. Происходит коммуникативная перестройка, поскольку, новый способ рассматривания требует иной организации.

***Ведущий:** Пожалуйста, у кого ещё есть мнение относительно этого изображения? Мне бы хотелось, чтобы вы внимательно посмотрели на это изображение... У меня есть такая задача, такое желание, чтобы вы тщательно изучили это изображение... И выполнили задачу, которую я перед вами поставила: объяснить мне, **что вы видите?** (выделение в речи)...*

Реплика возвращает императив «объяснить». А. А. Полонников называет эту ситуацию рефлексивной ловушкой, которая предполагает реконструкцию события или раскодировку смысла, указывая студентам на ценность нарративной логики [Полонников 2015, 330–333]. Ведущий добавляет ещё один код – мнение, косвенно указывая студентам на возможность финализации, поскольку «мнение» предполагает завершённость, оценку. Ведущий высказывает желание, чтобы студенты изучили изображение, таким образом переводя коммуникацию в другую плоскость. Что значит изучить? Постигнуть, освоить в результате учёбы, уяснить смысл, значение чего-либо. Одновременно происходит фокусировка внимания аудитории на предмете восприятия (трижды номинированного как «изображение»). В реплике присутствуют слова-маркеры, которые обнаруживают попытку ведущего сосредоточить внимание студентов на выполнении задачи. В процессе говорения ведущий структурирует образовательное пространство, апеллируя к традиционной для учебной аудитории иерархии (УЧИТЕЛЬ – ученик).

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 осваивает вопрос, настраивается на него, так как его постоянное возвращение ведущим не даёт возможности отстраниться от процесса обсуждения. Проговаривание, повторение вопроса фиксирует его значимость. Этой репликой студент усиливает основной вопрос, поддерживает его, становится союзником ведущего. Студент не только занимает позицию оператора, объясняя, с какого ракурса была сделана фотография, он усиливает эффект присутствия, говоря: «Фотография сделана мной». По сравнению с первой репликой снижается темп речи, студент не 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 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. Разо-

чарование реализуется в окончательном отказе от рассматривания 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», это спекуляция, задача которой – «расшатать» сформировавшийся фрейм обсуждения. Репликант использует сочетание «бредовая» и «идея» как средство избежать рациональной проверки своей идеи. Он вбрасывает идею в поле коммуникации, но отказывается управлять ею. В связи с этим следует обратить внимание на наличие «сильной» интуиции автора. Использование слова «идея» указывает на то, что автор актуализирует «виртуальное зрение». Картинка распадается.

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

Позиция «на что нужно смотреть?» свидетельствует о нарастающей 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, смысл откроется. Автор испытывает потребность в прояснении / редукции правил коммуникации.

*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 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 «надо с этим 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 (ПРОДОЛЖИТЕЛЬНЫЙ СМЕХ в аудитории)...*

Использование «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:** *Ремарка 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.*

Реплика фиксирует контрпродуктивность тактики набрасывания версий. Нарративная логика исчерпала себя. Репликант отрицает глубину картинки, её тайный смысл. Используется термин «бесконечность» как негативная характеристика происходящего. Консолидация распознаётся как задача, выполнение которой невозможно. Автор реплики осуществляет рефлекссию и оценку образовательной коммуникации. Участник высказывается от «мы», повышая статус своего высказывания и 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 отсутствием финализации занятия. Слабая позиция преподавателя подвергается критике и осмеянию, что ставит под вопрос легитимность статуса ведущего.

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

Первая реплика интерпретируется мной 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, предельно 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 отрицанию образа. Последние реплики – рефлексия самого занятия. Отсутствие чётко сформулированной задачи в начале занятия, слабая позиция ведущего на протяжении занятия и невозможность финализации процесса приводят к тому, что формируется коммуникативная форма «ведущий vs группа».

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 направлять обсуждение в определённое русло. Анализ стенограммы экспериментального занятия показывает, что условия эксперимента не были соблюдены ведущим в полной мере. Однако во многом спонтанные

действия ведущего имели самый неожиданный эффект. В первые секунды занятия ведущий использует двойное кодирование учебной задачи: необходимо объяснить и разгадать загадку. В дальнейшем ведущий призывает отказаться от нарации, обнаружить её несостоятельность, используя интуицию, указывает на изобразительный статус предмета восприятия: изображение.

Реплика 4 подводит ведущего к идее 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». Он вводит новый императив – движение. В завершающей реплике ведущий добавляет ещё один код – мнение, косвенно указывая студентам на возможность финализации. 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.

\* \* \*

На основании совокупного опыта описанного занятия и занятий, проведённых ранее, можно сделать вывод о наиболее затруднительных моментах, связанных с использованием визуального медиатора. Поскольку обучающиеся мгновенно обесценивают изображение, необходимо постоянно возвращать их к процессу рассматривания, указывая на ценность и значение деталей. Подобная установка позволяет обучающемуся «фрагментировать» изображение, обнаружить его как артефакт, результат целенаправленного действия, конструкцию.

Один из важных моментов формирования и развёртывания стратегии ведущего эксперимента – избегание номинативной ловушки. Организатор не должен «давать имя» изображению (фотография, рисунок, иллюстрация, логотип, картина, постер и т. п.), так как это приводит к изменению качества образовательной коммуникации. Уместно использовать нейтральное слово, которое указывает лишь

на визуальную природу стимула – «изображение». Также на стадии описания визуального объекта или реконструкции текста следует избегать высказываний, инспирирующих рефлексивные установки участников, в их числе вопросы «почему?», «зачем?», «как вы об этом узнали?» и пр. Участникам важно находиться в границах перцептивного поля и обращаться к его содержаниям.

Ведущий занимает максимально нейтральную или даже «слабую» позицию. В целом, определённая педагогическая позиция должна «размываться». С традиционной педагогической точки зрения, управление в семинаре осуществляет «слабый педагог». В противном случае предписанная ему ролевая стратегия, авторитет преподавателя, мнение носителя символической власти направляют ход обсуждения визуального стимула и мешают студентам обнаружить / не обнаружить собственное их видение. Парадоксальный и потенциально конфликтный характер данной ситуации имеет значимый образовательный эффект. Появляются участники обсуждения, которые «узурпируют» роль преподавателя в пространстве учебной коммуникации (что неоднократно подтверждено стенограммами проведённых занятий). Такие коммуникативные действия – попытка вернуться в «комфортную зону», заданную традиционной моделью образовательной коммуникации. «Слабая» позиция ведущего проявляется и в том, какое влияние он оказывает на ход образовательной коммуникации. Ведущий инициирует обсуждение, но не завершает его. Его основная цель на этом этапе – длительно рассматривание, не давать ему «схлопываться». Ведущий является вторым после объекта медиации (а может быть, и первым) по значимости элементом неопределённости. Он тот, кто изъят из учебной коммуникации в привычном для неё формате, но в то же время присутствует в ней, принуждая тем самым её продолжать словами-действиями типа «что вы ещё видите?». Попытки студентов покинуть «визуальное поле», преодолеть «перцептивную гравитацию» объекта, чтобы поместить (локализовать) его в общее поле жизненных (номинативных) интерпретаций, настойчиво пресекаются. Другими словами, эксперимент предполагает парадоксальную ситуацию: преподавателя «нет», но место его осталось и несколько странным для учеников образом продолжает функционировать.

Было обнаружено, что довольно сложным моментом в организации подобного образовательного события является обнаружение «точек разрыва», когда инициативное высказывание участника изменяет ход коммуникации. Некоторые из них необходимо поддерживать, другие «зачёркивать».

Пример разрушительных для образовательного события «точек разрыва» – коммуникативная трансгрессия, когда один или несколько участников перестают обсуждать изображение, но обращаются к собственному опыту, меняют предмет обсуждения. В результате образовательная коммуникация обесценивается. Проиллюстрируем трансгрессию, описав коммуникативную стратегию одного из участников занятия, проведённого со студентами Томского государственного университета. Особенность коммуникативной стратегии этого участника в том, что стилем этой коммуникации является трансгрессия. Практически каждая реплика отправляется в никуда. Стилль и темп речи указывают на то, что репликант «присвоил» изображение и манипулирует им. Ассоциация: ребёнок берёт портрет и подрисовывает усы, бороду, нос...

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

Завершение этой реплики не оставляет сомнений, что предметом обсуждения для данного участника становится личный опыт. Кульминацией становится внедрение в изображение дополнительного персонажа:

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

Участник не разглядывает изображение, он стремится угадать желание ведущего и предполагает, что верный ход – это усложнение образа большим количеством тенденциозно интерпретированных деталей, которые, по его мнению, делают историю более прав-

доподобной. Для меня это стало очевидно благодаря реплике, которая завершила занятие:

**Реплика:** *А Вы знаете, что изображено?*

Предметом обсуждения не должны выступать обстоятельства, внешние по отношению к предмету восприятия (образу, тексту). В дискуссии реализуется принцип интерактивного содержания. Предмет создаётся внутри ситуации взаимодействия и является ресурсом её развития. Особое внимание следует уделять контекстуализирующим действиям участников, приёмам ассоциирования, апелляциям к личному опыту. Их использование часто приводит к преодолению границы ситуации, заданной тем или иным медиатором. Обращение же к личному опыту способно блокировать развитие коммуникативного процесса или привести к инверсии коммуникации (обмену жизненными впечатлениями). В целом ведущий дискуссии должен ориентироваться на имманентные ситуации взаимодействия форм активности.

Значимыми для занятия моментами являются инициативные высказывания, которые косвенно указывают на «искусственный» характер изображения: «Можно подойти, чтобы лучше увидеть?», «А можно, увеличить / уменьшить изображение?».

Завершение занятия сообразуется с отказом экспериментатора от объяснения замысла учебного занятия посредством его переноса в будущее: «На следующем занятии...». Итог занятия не подводятся, действия участников семинара не анализируются и не оцениваются. Это обусловлено тем, что на следующем занятии участники семинара будут работать с материалами стенограммы первого занятия и сами реконструировать и интерпретировать то, что произошло на нём.

В первой серии экспериментального обучения возникновение зрительной установки проявляется в длительном рассматривании визуальных артефактов, а во второй серии – в смещении коллективного восприятия с визуального артефакта на процесс восприятия. Данный этап требует особенно тщательной подготовки. Необходимо расшифровать запись первого занятия, сделать стенограмму. Для достижения максимального эффекта это делает сам преподаватель. В случае недостатка времени целесообразно прибегнуть к услугам профессионально подготовленного специалиста.

При расшифровке записи идентичность говорящих была удержана, но не содержала личных имён: не «Петров И.», «Иванова П.»,

а «Ст. 1», «Ст. 2», «Вед.» (ведущий) и т. д. Это необходимо для создания анонимной коммуникативной среды. Этот момент важен для второго этапа, когда в ходе анализа стенограммы участники должны проделать работу по распознаванию своего «голоса» и «голосов» других участников. В этих обстоятельствах они должны заново «присвоить» себе свой голос в письменном тексте, преодолев порог отчуждения, который создаётся конвертацией устной речи в письменную.

При расшифровке аудиозаписи фиксируются значимые паузы в коммуникации (например, «пауза 5 секунд»), междометия типа «ааа», «мм», «уу», смех (фиксируется в градации: общий смех, смех одного человека, смешок), вопросительные и восклицательные интонации. Каждая целостная непрерывная реплика участника отделяется в абзац. Для удобства аналитической навигации мы нумеруем каждую строчку в расшифровке.

Индивидуальное и коллективное изучение стенограммы первого занятия обусловлено постановкой открытого учебного задания: **что происходит в этом тексте?** Ошибочно формулировать задачу следующим образом: что происходило на занятии? В этом случае организатор сам активизирует функцию припоминания, т. е. обращается не к коммуникации, зафиксированной в стенограмме, а к опыту, памяти участников. Работа с текстовым стимульным материалом призвана акцентировать в процессе его восприятия моменты декодирования текста, интерпретации и критики. Особое внимание организатор обращает на прагматику воспринимаемого текста, особенности возникающей с его помощью коммуникации, прежде всего – в плане его регулирующего воздействия на интерактивное поведение участников.

На втором этапе ведущий организует работу с материалами стенограммы, в ходе которой происходит динамизация и поляризация коммуникативных позиций участников. Педагогическая задача – организовать описание и интерпретацию участниками взаимодействия коммуникативной структуры учебного занятия. На этом занятии ведущий активно регулирует процесс обсуждения, постоянно возвращает участников к тексту. Он настойчиво пресекает любые попытки подменить работу с текстом припоминанием ситуации первого занятия. Этого можно добиться, если удерживать позицию «текст как аргумент». Например, задав вопрос: «Где это в тексте?».

Один из значимых эпизодов второго занятия – обнаружение себя как коммуниканта в тексте. Стенограмма как специфический

текст отчуждает участника от его речи, так как стенограмма деперсонифицирована (здесь нет имён или отсылки к конкретному автору реплики, все участники пронумерованы). На этом этапе мы сталкиваемся с различными коммуникативными ситуациями, органично связанными с важнейшей внутренней задачей эксперимента – эффектом отчуждения собственной речи. Отчуждение участника от собственной речи позволяет создать условия для наблюдения за тем, как функционирует его собственное риторическое «Я». Как правило, участники уклоняются от выполнения этого задания, что следует рассматривать как отказ от проблематизации своей речи. За этой позицией стоит определённое и очень жёсткое натуралистическое отношение к своей речи, признание её «естественной», натуральной частью природы своего риторического «Я». В этом случае ведущий принудительно возвращает участников к их собственным «риторическим телам» и делает это в режиме фальсификации их «естественной натуральности».

На этом этапе работы организаторы эксперимента (как томская, так и минская группа) столкнулись с саботажем, который был инспирирован одним из участников. По нашему мнению, саботаж в экспериментальной ситуации вполне уместен, как негативная форма отклика на неопределённость результата собственных действий. Саботаж, прежде всего, указывает на *реальность* того события, которое пережили участники эксперимента, и одновременно невозможность его признания в рамках привычного учебно-образовательного отношения. Как уже было сказано ранее, данный этап работы требует более активного вмешательства организатора в процесс формирования коммуникативного ландшафта учебной ситуации. Завершающая стадия занятия сопровождается комментариями преподавателя, презентацией исследовательского замысла, а также его публичной интерпретацией.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Бейтсон 2000 – Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Пер. с англ. Москва, 2000.
- Гусаковский 1994 – Гусаковский М. А. Концепция национальной школы Беларуси // Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі: Матэрыялы навук.-практ. канф. (Мінск, 11–13 мая 1994 г.). Мінск, 1994. С. 104–155.

- Полонников 2015 – Полонников А. А. Форма коммуникативного конструирования идентичности в образовательной ситуации, опосредованной восприятием визуального артефакта // Социальное знание и проблемы интенсификации развития белорусского общества: Материалы Междунар. науч.-практ. конференции (Минск, 12–13 ноября 2015 г.). Минск, 2015. С. 330–333.
- Прозументова 2007 – *Прозументова Г. Н.* Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления // Экспертиза образовательных инноваций. Томск, 2007. С. 5–15.
- Слободчиков 2010 – *Слободчиков В. И.* Со-бытийная образовательная общность // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 2010. Вып. 1 (43). С. 5–14.
- Токарев 2013 – *Токарев Д. В.* Дескриптивный и нарративный аспекты экфрасиса («Мёртвый Христос» Гольбейна-Достоевского и «Сикстинская Мадонна» Рафаэля-Жуковского) // «Невыразимое выразимое»: Экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте. Москва, 2013. С. 61–109.
- Трушина 2002 – *Трушина Л. Е.* Риторика визуальной коммуникации в образовательном процессе // Философия образования. Серия “Symposium”. Вып. 23. Санкт-Петербург, 2002. С. 375–378.
- Штомпка 2007 – *Штомпка П.* Визуальная социология. Фотография как метод исследования / Пер. с польск. Н. В. Морозовой. Москва, 2007.

*Материал поступил в редакцию 10.03.2018*