

ТРАНСМИССИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПОСРЕДНИКОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРЯДОК

А. А. Полонников

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск, Беларусь
alexpolonnikov@gmail.com

Д. Ю. Король

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск, Беларусь
Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
klinamen.com@gmail.com

Н. Д. Корчалова

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск, Беларусь
Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
korchalova.n@gmail.com

Внимание авторов статьи сосредоточено на проблеме изменений в образовании, понимаемом как вариант социальной реальности. Последняя строится в ходе реализации индивидами совокупности символических актов, устанавливающих конкретные социальные значения, в результате чего социальная реальность функционирует как сложно опосредованная и всегда проблематичная. Проектируемые авторами изменения в образовании соотносятся с переопределением реальности образования, корреспондирующим с трансформацией его семиотико-символической среды. Основным конститутивным элементом этой среды выступают коммуникативные посредники: устные высказывания, письменные тексты, визуальные образы. Особенность современной образовательной ситуации определяется авторами в терминах визуального вызова культуры. Образы становятся способом регуляции отношений между визуальным и социальным пространствами, средством социальной легитимации и консолидации, социального контроля и власти. Они обеспечивают симультанную сцепленность культурных сообщений, но при этом остаются не обнаружимыми в своей посреднической и конструктивной функциях. В то время как культурные отношения все более визуализируются, образовательные практики остаются вербо- и текстоцентрированными. В отношениях участников образовательных ситуаций это находит выражение в доминировании легитимных (метанарративных) образцов, трансмиссионной модели образовательного знания, упорядоченных, стремящихся к однозначности, ясности и завершенности форм мышления и пр. Смена формы посредничества в организации образовательного взаимодействия, переход

от вербоцентрированного порядка к окуляроцентрированному предлагается рассматривать как шаг развития современного образования. Он с необходимостью должен затронуть социальные отношения (образовательную коммуникацию) и способы связи слова (речи) и образа (зрения). В первом случае речь должна идти об организации образовательной коммуникации на принципах парадоксальности, паралогичности и несоизмеримости с ориентацией на практикование различий в трактовках мира, стилей высказывания, дискурсивного позиционирования. Во втором случае образовательной задачей становится либерализация зрения, появляющаяся в ходе перцептивной работы, эмансипированной от первичных процедур интерпретации и осмысления видимого, опирающаяся на действие образа как контекста высказывания. В конечном итоге это дает возможность для дифференциации и диверсификации миров человеческого присутствия.

Ключевые слова: порядки культуры, порядки образования, семиотико-символическое опосредование учебных отношений, образовательный семиозис, трансформация образовательного взаимодействия.

TRANSMISSION OF CULTURAL MEDIATORS AND EDUCATIONAL ORDER

Aliaksandr A. Polonnikov

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Belarus
alexpolonnikov@gmail.com

Dzmitry Ju. Karol

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Belarusian State University, Minsk, Belarus
klinamen.com@gmail.com

Natalia D. Korchalova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Belarusian State University, Minsk, Belarus
korchalova.n@gmail.com

The authors of the article focus on the issue of changes in education. The subject matter is based on treating education as a specific producer of socio-cultural reality structures formed as an effect of semiogenesis interactively implanted by individuals. The researchers are mainly concerned with educational reality as a locum of sociostructural actualgenesis, which is symbolically mediated in a complex way and is always problematic. The point is that the

forms of the current education, due to the reproduction conditions in place, have been put into the reification processes. This means that changes in education oriented at the reorganization of educational reality are in line with semiotic-symbolic transformation, in the first place. The latter's main constitutive element is communication mediators, such as oral utterances, written texts, and visual images whose status in this research is considered in terms of instability. The authors determine a specific feature of the current educational situation as a challenge of visual culture that claims to be visually dominant in the procedures of cultural semiosis, building group and individual identities, as well as establishing social order and regime of social control and principles of power execution. The performance of image compared to that of the word is considered as a more direct one, striving for the realization of mechanisms of cultural messages' simultaneous cohesion. The authors suppose that while cultural relations are being increasingly visualized, educational practices remain verbal- and text-centered. With regard to the participants of educational situations, this is expressed in the dominance of legitimate (metanarrative) ways of message organization and a transmission model of educational knowledge that are structured and tend to be unambiguous, clear, and complete in terms of form of thought, etc. The authors suggest considering the change of the mediation form in the organization of educational interaction as a necessary step of its development. At the initial stage, this is about a transition from a verbal-centered communication order to an ocular-centered one. For this to take place, it is necessary to initiate changes in speech practices of education (communication) and ways of referential linking between the word (speech) and the image (vision). In the former case, this is about re-orienting educational communication from implicit and explicit objectives of accomplishing behavior synchronization and establishing a consensus of meanings to cultivating in interaction forms producing differences: paradoxicality, paralogicality, and incommensurability, which can be achieved due to practicing differences in discursive positioning. In the second case, an educational objective is vision liberalization that occurs in the course of receptive work emancipated from an apriori interpretation of what is apparent, based on a metaphoric order of the utterance organization. Both these occurrences result in the distancing and self-distancing experiences, as well as in an opportunity to look at oneself not as a natural position that is automatically shared by the other interaction participants, but as a specific and relative discursive formation, a position in the processes of educational semiosis. In the final analysis, this enables to create sustainable effects of differentiation and diversification of the worlds of the human continuum.

Keywords: cultural orders, educational orders, semiotic-symbolic mediation of learning relations, educational semiosis, transformation of educational interaction.

DOI 10.23951/2312-7899-2020-3-118-135

Трактовка социальной реальности, укорененная в классическом ее разумении, исходит из наличия некой сущности социального, которая дает начало наблюдениям за ее эмпирическими проявлениями или необходимым практическим манипуляциям. В нашем очерке мы будем исходить из прямо противоположного утверждения, согласно которому социальная реальность всегда проблематична, являет собой продукт актуальных отношений взаимодействующих индивидов, в которых то, что именуют «сущностью социального», зависимо от характера этих взаимодействий и конституирующих отношения ситуационных переменных. К числу последних мы относим прежде всего используемые индивидами определения ситуации¹. Это значит, что любая социальная ситуация предполагает некую совокупность конструктивных символических актов индивидов, в ходе которых устанавливаются и реализуются (изменяются) те или иные социальные значения. К ситуационным переменным, участвующим в формировании социальной реальности, мы относим прежде всего используемые во взаимодействии символические посредники, статус которых также во многом зависим от текущей интеракции. При этом символические посредники трактуются нами не инструментально, а как системообразующий принцип утверждаемого порядка. Особое значение это положение имеет для образовательных ситуаций, изменение которых соотнобразует с изменением условий развития индивидов. Смена посредника как особое конституирующее действие в этом случае оказывается возможностью переопределения людьми образовательной реальности, новой формой их отношения к используемым знакам, другим индивидам, самим себе.

Рассмотрение реальности образования как актуальной социальной символической конструкции не означает отказа от истории отношений, которые часто незримо присутствуют в ситуационном конституировании. В этом случае создание развивающих образовательных условий оказывается связанным с разрывом со старым и установлением нового порядка взаимодействия, статус которого никогда не окончателен. Как никогда не окончателен и статус определяющих отношения посредников.

¹ Исходной для используемой нами трактовки определения реальности выступает теорема Томаса, согласно которой «самодетерминированному акту поведения всегда предшествует стадия обследования и обдумывания, которую мы можем назвать определением ситуации. От определения ситуации зависят не только конкретные акты; по ходу дела вся жизненная стратегия и личность самого индивида начинают вытекать из серии таких определений» [Томас 2009, 63].

О медиации культурного порядка

Культура может быть представлена как упорядоченность, которая утверждается посредством символической доминации [см., например: Гирц 2004; Маклюэн 2003; Ортега-и-Гассет 1992; Сорокин 2006]. В своем изложении мы будем частично опираться на описание порядка, предложенное американским культурологом Г. М. Маклюэном и поддержанное польским социологом П. Штомпкой. Как отмечает Штомпка, в разных исторических эпохах можно наблюдать доминирование черт оральной, текстуальной или визуальной культур [Sztompka 2005, 6]. В первую из указанных эпох доминирует *произносимое слово*, функционирующее в непосредственном социальном контакте. *Письмо и печать* в свою очередь, тиражируемые образованием, открывают эпоху Нового Времени с его общедоступностью сообщений. Различия указанных эпох с современной, с точки зрения Г. М. Маклюэна, определяются электрической технологией, несущей с собой «тотальное изменение» [Маклюэн 2003, 63].

Электрическая эпоха в определении Ж.-Л. Нанси становится «миром эффективности образа» [Нанси 2007, 153]. Польские исследователи Беата Мазепа-Домогала и Тереза Вилк, разделяя эту позицию, отмечают, что «на наших глазах развивается эра образов, формируется новый культурный код, детерминированный образами, компьютером и интернетом» [Mazepa-Domagala, Wilk 2015, 7]. Они считают, что доминирующая визуальна культура модифицирует сегодня социальную реальность, общепринятые интерпретации, оценки и продуцирует новую «совокупность способов смотрения (всматривания, домогательства взглядом, презрительного взгляда) и стратегий создания новых (порядков) видимости и режимов видения» [там же, 9–10]. В целом идея визуального доминирования в культуре поддерживается сегодня многими гуманитарными учеными [см., например: Juszczuk 2014; Konecki 2012; Łubowicz 2006; Olechnicki 2003; Sztompka 2005].

В то же время ряд исследователей дает более осторожные квалификации современной ситуации, обозначая ее скорее как переходную. В их изложении прежний порядок вербального доминирования подвергается диффузии, но не искореняется полностью. Усиливая драматичность происходящего, они утверждают, что образ наносит удар по господству текста и слова, изменяет связи человека с миром и самим собой. Окончательное утверждение визуальности будет означать смену культурного кода, которая «есть смена средств, с помощью которых создается групповая идентичность и социальная

идентичность человека» [Bernstein 1980, 95]. Переходность означает также и то, что в современной ситуации различные культурные посредники ведут между собой символическую борьбу.

Проясним, что существенного несут в себе культурные порядки, строящиеся под действием таких культурных посредников, как печатное слово и образ.

Во многом современная культурная ситуация, как это следует из тезисов Маклюэна, основывается на работе, проделанной посредством печатного текста [Маклюэн 2003]. Современное книжное знание – это бесконечная специализация. Его носителями являются не люди, а листы бумаги. Распространение книгопечатания создало условия для широкого производства массовых продуктов, появления узкого профессионализма и крупных научных открытий². Оно определило значительное усложнение человеческого общения и послужило истоком возникновения массмедиа. Серийное производство как инвариант «печатной» культуры осуществляется по принципам механизации, унификации и стандартизации. С философской точки зрения массовое производство и потребление, массовое тиражирование культурных стандартов и норм восприятия действительности является выражением примата общего над отдельным, единого над множественным [Melosik, Szkudlarek 2009]. Связанные с ним мышление и понимание мира, а также установление способов отношений с другим и самим собой на полюсе индивида опирается на миф о «Великом нарративе» [Лиотар 1998].

Что же существенного несет в себе образ как доминанта культурного порядка? В гуманитарных исследованиях образ обычно представлен многояко: как ментальная конструкция, локализованная в человеческой памяти; как графическое изображение (рисунок, скульптура, фотография, телевизионное или интернет-сообщение, реклама и др.); как оптическая проекция предмета; как перцептуальный (чувственный) феномен и как вербальный знак (метафора, описание) [Митчелл 2017, 25]. То есть образ – это то, благодаря чему

² Анализируя различия между донаучными и научными культурами, а также взрывоподобный характер научных достижений, начиная с периода Нового времени, Б. Латур связывает их с возникновением множества новых техник письма и записи, способов использования бумаги, печати, знаков и схем, «которые должны обладать определенными свойствами: они должны быть и подвижными, и неизменными, представимыми, прочитываемыми и сочетаемыми друг с другом» [Латур 2017, 105–106]. Тиражируемые в неограниченных количествах и без искажений с помощью технологии книгопечатания, новые техники письма и записи обеспечили возможность новой социальной мобилизации и символической власти, все менее зависимой от пространства и времени. Несмотря на использование в работе Латура термина «визуализация», который должен бы отослать нас к культуре образа, мы можем связать его аргументацию с действием культуры текста, так как «изображение» в заданном аналитическом контексте функционирует как форма записи, представляющая объект «весь и сразу», «паноптически».

человек взаимодействует с миром и что являет собой пусть не весь мир, но то, что во многих случаях предстает «чем-то большим, нежели продуктом восприятия. Он предстает как результат индивидуальной или коллективной символизации» [Juszczuk 2015, 22]. В социально ориентированных исследованиях образ трактуется не как предмет искусства, но как «социально-культурный факт» («визуальное событие»), регулирующий отношения между визуальным и социальным пространствами [там же]. По мнению Витольда Кавецкого, образы выполняют двойную задачу – познания реальности и ее построения. Но более существенно то, что образы создают социальный мир как систему классификаций, что достигается за счет функционирования образов как средств легитимации создаваемого социального порядка. Вместе с тем образы выступают и как основа социальной консолидации, формирования социальных связей и локальных сообществ, и как средства контроля и власти (посредством иконического принуждения, ведущего к дифференциации социальных категорий и определению подчиненного положения одних категорий другим) [Kawecki 2010].

Исследователи фиксируют появление такого феномена, как визуальное знание. Оно соотнобразуется с тем, как опыт, знания, умения и способности создаются и практикуются не только посредством языка и слов, но и с помощью визуальных форм выражения и представления [Schnettler 2008, 116]. В интерпретации этого типа знания речь идет не столько об участии визуализаций в качестве структур, поддерживающих лингвистические и текстуальные практики, сколько о полном замещении последних. Это значит, что в фокусе внимания оказываются контексты и способы «институционализации» и «использования» визуальной продукции. Считается, что образ играет в современной культуре не только роль выразительного средства, но и становится носителем как содержания, так и (что может быть еще более важно) особой, симультанной сцепленности сообщений. Образ изменяет не только форму знания, но и способ его присвоения, который сопровождается распадом прежних форм социального использования знания, в частности размыванием границы между специальным знанием и общепринятым, обесцениванием сакрального знания, которому массовый тираж грозит потерей привилегий и власти.

Приведенные нами выше реконструкции можно рассматривать не только как пример символического противостояния образно и вербально ориентированных гуманитарных практик, но и как конкуренцию внутри самой визуальной ориентации, которая ис-

пользует для утверждения своего превосходства манипуляции граничными отношениями слова и образа, а также качественно различные образные редакции.

Визуальный вызов образованию

Для педагогической практики наибольший интерес, как нам представляется, имеет психологический аспект трактовки образа. В этой перспективе образ чаще всего выступает прямой проекцией в сознание индивида воспринимаемого им мира, является неосознаваемой в своем посредническом статусе формой и тем местом в опыте, где всякая форма рождается: «Образ более непосредственен, чем письменное слово, в то же время принцип его построения в большей степени скрыт от глаз получателя, чем в случае литературного текста. Образ реализуется “лишенным автора”, объективированным сообщением “самого мира” (в виде пресловутой “фотографической точности” репрезентации)» [Melosik, Szkudlarek 2009, 32]. Посредством образа мир видим, но само медиаторное участие образа³ без специально организованных процедур оказывается недоступным рефлексии. При этом он глубоко укоренен в человеческой телесности, связан, например, с нашим перемещением, движением головы. Микродвижения глаз, позы и жесты человека, его перемещения в пространстве складываются в кинестетические образы и входят в структуру зрительного восприятия как его необходимый момент. Укорененность образа в телесности означает не только первенство действия перед осознанием, но и возможность манипуляции образом восприятия посредством модификации движений.

Слово, в отличие от образа, в своей сущности условно⁴. Отношение между словом и его значением как правило связано с декодиро-

³ «В образ же всмотреться невозможно – ни в послеобраз, ни в так называемый эйдетический образ, ни в образ сновидений, ни даже в галлюциаторный образ. Конечно, воображаемый объект можно подвергнуть воображаемому исследованию, но никто, наверное, не станет пользоваться этим способом в надежде открыть что-нибудь принципиально новое и неожиданное в объекте, поскольку в визуализированном объекте нет ничего, кроме того, что ваша воспринимающая система уже однажды извлекла из этого объекта» [Гибсон 1988, 363].

⁴ Стоит отметить, что сам термин «слово» используется в данном тексте весьма условно. Он представляет собой своего рода синекдоху, обозначая все то, что Р. Барт называет «продуктами воображаемого в языке»: «Слово как особая единица, как некая магическая монада; речь как орудие или средство выражения мысли; письмо как транслитерация устной речи; фраза как логическая, замкнутая в себе самой мера языка; сюда следует отнести даже языковые перебои, языковые отказы (когда их рассматривают в качестве первичной, спонтанной, прагматической силы)» [Барт 1994в, 488]. Образ в учебной работе испытывает на себе влияние не столько семантики, сколько синтаксиса языка, в первую очередь языка педагогического с его стремлением к функционированию как законченное целое, ведь «Преподаватель – это человек, умеющий заканчивать свои фразы» [там же, 504].

ванием и последующей интерпретацией. В означаемом нет ничего от означаемого предмета, по крайней мере в алфавитных, а не иконических культурах. Образ же непосредственен, а в случае фотографии, как пишет Р. Барт, «носит свое значение с собой» [Барт 1994а].

Для образования та или иная версия культурного порядка выступает условием структурирования его содержаний и форм. Сказанное не означает прямой проекции отношений культуры в пространство образования. Последнее, являя собой специфический символический регион, способно как устанавливая с культурой отношения релевантности, так и вступать с ней в контroversийные связи в достаточно широком диапазоне. В последнем случае речь идет об участии образования в культуре либо в качестве механизма консервации культурных тенденций, либо в качестве фактора ее изменения. Социальный механизм участия образования в культурной динамике контурно очерчен Б. Бернштейном, указывающим, что основу изменений в культуре создают трансформации в социальных отношениях (в данном случае вариантом таких отношений могут выступать интеракции между участниками образовательного пространства), которые должны найти свое выражение в измененных способах высказывания (речевых практиках) [Bernstein 1980]. Иными словами, образование может быть понято как специфический дискурсивно оформленный способ социального отношения к *здесь и теперь* функционирующей культурной ситуации.

Можно ли сказать, что образование транслирует визуально доминированный культурный порядок? Ответ на этот вопрос можно получить, установив то, что происходит с образом в образовании.

Согласно взглядам польского философа Т. Шкудлярка, порядки современной культуры и образования не совпадают, и если семиозис первой неуклонно и повсеместно смещается в сторону визуализации, то образование остается вербо- и текстоцентричным. Шкудлярк отмечает, что «образовательная интервенция может относиться к основополагающему отношению между оральностью, письменностью и визуальностью культуры. Каждый из этих кодов требует определенных компетенций, могущих возникать спонтанно в результате общения с культурными текстами, а также стать предметом специализированной технологии обучения. По каким-то причинам... европейская школа стала практически одномерной, концентрированной на технологии письма» [Szkudlarek 2009, 138]. В этом контексте «визуальный поворот» являет собой вызов существующей образовательной практике, а также обозначает ситуацию педагогического выбора. Иначе говоря, сегодня в образовании сло-

во обладает символическим преимуществом, производя специфическую реконтекстуализацию образа: последний лишь аккомпанирует слову, иллюстрирует его значения, а также обнаруживает в своем функционировании приоритетное участие правил, определяющих связанность слова и мышления.

Однако в этой связанности и есть проблема. В образовании она заключается не столько в единстве слова и мысли, сколько в том, что мы видим с помощью мысли – мысли упорядоченной, стремящейся к однозначности и ясности, непротиворечивой и завершенной, ориентированной на единство собственного референта, бегущей от неопределенности.

Известно, что монополия на мысль принадлежит прежде всего учителю или его репрезентантам-дублерам (учебнику, учебному пособию, учебной программе). Это значит, что образ в образовании сверж и (уже) интерпретирован, а процесс восприятия нормирован в соответствии с легитимными образцами. В этом случае он предопределен не только в своем иллюстративном положении, но и тем, что в восприятии учащегося он фигурирует как форма, заданная для трансляции «сверху». «Позитивизм и логический эмпиризм, лежащие в его основе, породили образ знания, независимого от своего создателя и обладателя, следовательно, знания объективного, содержание которого опирается на “голые факты”» [Klus-Stańska 2012, 26]. То есть речь идет в этом случае не о злой воле педагога, а о культурном порядке и порядке образования, предписаниях педагогического поведения, согласно которым слово учителя должно иметь форму, удобную для передачи и усвоения.

Как правило, это форма мысли, подчиненной логике. Ученик не участвует в ее создании, и в лучшем случае он только осознанно присваивает ее. Учащийся уже своим положением исключен из процесса производства мысли и принужден пользоваться сделанным кем-то продуктом. Не лучше обстоит дело и с учебными содержаниями, прямо нацеленными на творческое развитие учеников, их приобщение к миру художественных форм, а значит, созданию образов. Когда же речь заходит о художественном образовании в дидактическом аспекте, то, как пишет профессор Д. Крус-Станьска, обучение искусству сегодня подвержено серьезной деформации [Klus-Stańska 2016], вследствие чего ставка в образовании на предметы художественного профиля проблематична⁵. Иными словами,

⁵ «Однако существует еще один способ говорения о художественном образовании: это язык управления, организации, бюрократический язык. Не только в образовательной системе возникла ситуация, когда так называемый “официальный язык” начинает функционировать

механическое введение в учебный процесс предметов художественного цикла вопроса о положении образа в образовании решить не может, причем не только по причине маргинальности такого рода опытов в обучении, но и в связи с тем, что этот опыт реконтекстуализируется в соответствии с логоцентрическим и нормативным порядком.

В психологическом плане на полюсе ученика проблема образа в обучении часто редактируется как проблема апперцепции, то есть зависимости восприятия от действующих в опыте установок. Реконструируем эту редакцию. Для этого нам потребуется, во-первых, разделить внутреннее пространство восприятия на воспринимаемое и воспринятое. Воспринятое в этом случае обнаружит свою связь с тем, что в психологии принято называть «представлением». Представление, определяемое процессами в памяти, управляет порядком воспринимаемого. Иными словами, представление (вторичный образ), которое часто связано со словом, будет придавать форму видению (первичному образу) человека. Не столько слово как таковое поглотит образ первичного восприятия, сколько сложившийся в опыте образный набор, обобщенный в представлении (в состав которого могут входить прошлый опыт, в том числе воспоминания, навыки речи воспринимающего, а также усвоенные им физические теории [Бергсон 1992, 73]), придаст работе восприятия устойчивый вид. Во-вторых, апперцептивный опыт, считают адепты менталистской редакции, не является исключительно личным достижением, как это может показаться на первый взгляд. Его конфигурация, кроме стереотипизации собственно действия индивида, включает в себя эффекты межличностной коммуникации, образовательные инвестиции, массмедийные включения. В этом плане индивид перестает быть владельцем своего опыта, становясь агентом интроецированных культурных форм, которые он склонен отождествлять с самим собой; а положение образа оказывается зависимым от репрезентативно ориентированных форм коммуникации и реифицирующих следствий их использования. Прежде всего эта зависимость касается доминирования укоре-

чуть ли не как новая версия правильного польского языка. Необходимо признать, что этот тип языка неизбежен в условиях функционирования организации или шире институционального образования, но проблема, на которую хотелось бы обратить внимание, таится не в его наличии, а в его доминации и маргинализации других способов говорения и мышления... Из-за своей специфики и низкой приспособленности к контролирующим измерительным процедурам, приоритетным для министерства образования и подчиненных ему учреждений, художественное образование оказалось для бюрократов расточительным и неудобным» [Klus-Stańska 2016, 250].

ненного в сознании слова и способов обращения с ним в образовательных условиях. Эта интерпретация выглядит привлекательно, не правда ли?

Однако здесь мы бы хотели сделать важное методологическое замечание. Оно касается ограничений на использование в данном описании ментальных предикатов. Дело в том, что апелляция к ментальной укорененности, сколь обоснованной она бы ни выглядела, оказывается связанной с субъектоцентрированной идеологией, приковывает взгляд исследователя и практика к «внутреннему миру» индивида, вытесняя на периферию внимания коммуникативные процессы, речевые практики и дискурсивные формы, то есть те важные для нас предметы, благодаря трансформациям которых только и возможны образовательные изменения. Ментализм требует ввести в качестве точки отсчета индивидуальное или групповое сознание индивида, в то время как педагогическая задача заключается в предметизации «символического метаболизма» образовательных отношений. С этой точки зрения даже в тех случаях, когда мы говорим о содержании опыта, мы вовсе не имеем в виду наличие в нем неких относительно самостоятельных элементов и их систем. Речь идет о том, что никаких особых психологических предметов в сознании нет, пока мысль или взаимодействие не вызывает их в той или иной форме к жизни. С этой точки зрения и воспринимаемое, и воспринятое, и фигуры апперцепции выступают как символический ресурс образовательной коммуникации, а его психологические агенты – как приглашенные на сцену актеры, действия которых подчинены коммуникативным и риторическим задачам и правилам.

О необходимых изменениях в образовательном семиозисе и отношениях

Что может быть сделано с учетом несовпадения культурных порядков и порядков образования с тем, чтобы последнее стало источником конструктивной культурной и социальной динамики? Возвращаясь к механизму культурных трансформаций, предложенному Б. Бернштейном, можно сказать, что изменения, производимые в образовании, должны касаться одновременно двух взаимосвязанных плоскостей – социальных отношений (или более узко – коммуникации) и способов связи слова (речи) и образа (зрения).

Во-первых, необходима либерализация⁶ зрения, что на уровне ученика означает умение строить свое высказывание и поведение с опорой на разного рода образы (графические, оптические, перцептуальные, ментальные, вербальные). В этом случае образ создает контекст высказывания, а не наоборот. Для учебной практики это означает культивирование в ней коммуникативного разрыва, подвешивание менталистских высказываний, апеллирующих, в частности, к апперцептивным процессам. В результате реорганизации речемыслительной активности речь и поведение становятся условием мысли, а не наоборот. Учащийся, например, приобретает опыт «ощупывания» предмета зрения взглядом, внимательного отношения к деталям и форме визуального объекта в целом. Описание и интерпретация видимого идут во втором эшелоне, опираясь на осуществленную в акте восприятия работу.

Во-вторых, в реализации формы обучения – образовательной коммуникации – необходимо переориентироваться с имплицитных и эксплицитных задач достижения синхронизации поведения и установления консенсуса значений на культивирование в интеракции форм, продуцирующих различия. Речь идет не столько о представлении в учебном взаимодействии мнений разного спектра, сколько о столкновении несовпадающих трактовок окружающего мира, стилей высказывания, дискурсивного позиционирования. Для этого необходима особая коммуникативная диспозиция, близкая к той, которую идеологически обосновывал М. М. Бахтин: «Когда мы глядим друг на друга, два разных мира отражаются в зрачках наших глаз» [Бахтин 1979, 22]. Другой в этом случае ока-

⁶ В современной интеллектуальной культуре организуется движение, которому с определенной долей условности можно придать название «эмансипация реципиента». Так, в области литературы фокус производства текста смещается с фигуры автора на фигуру читателя, когда последний, будучи относительно свободным в игре смыслопорождения, становится источником разнообразия интерпретаций текста и, в конечном итоге, производит текст как открытую множественность [Барт 1994б], освобождаясь от ответственности за тождественность собственного понимания «авторскому замыслу». Для современного театра («театра без зрителя» – термин Ж. Рансьера) ключевой задачей становится производство присутствия, освобождение зрителей от неподвижности и бездействия. Тогда они «вместо того, чтобы быть соблазненными образами пассивными вуайерами, учатся быть активными участниками» [Rancière 2008, 10]. В более широком контексте социальных отношений идея эмансипации в более или менее радикальной форме ставится как проблема отношения с языком (дискурсом) [Starego 2017]. Власть последнего строится на посреднической функции между человеком и миром и обеспечивается натурализацией гегемоничной версии реальности в том случае, когда за языком признается лишь репрезентативный статус. Освобождение от тотальной власти языка и, как следствие, либерализация социальных отношений возможны благодаря обнаружению конституирующих реальность дискурсивных механизмов и поддерживающих их конкретных речевых действий «носителей языка», а также формированию контрмеханизмов эмансипирующих дискурсов, основанных на производстве различий и дискурсивного экспериментирования.

зывается *неприсваиваемым* в акте коммуникации, иным, качественно отличным от меня. Образовательная коммуникация при этом приобретает черты парадоксальности и паралогичности, взаимонесоизмерности [Лиотар 1998, 13].

Остранение Другого становится предпосылкой самоостранения, возможностью взгляда на самого себя не как на естественную позицию, разделяемую с другими участниками взаимодействия, а как на специфическую и релятивную дискурсивную конструкцию, позицию, связанную со специфическим положением в процессах образовательного семиозиса. Это значит, что опыт остранения Другого внутренне связан с опытом самоостранения и потенциально чреват возможностями самоизменения: трансформация в образовании возможна только благодаря специфическому дискурсивному конфликту разнородных и прежде всего онтологически несовместимых дискурсов, обнаруживающих только в контраверсивных условиях собственные границы. Как результат, «ученик становится субъектом, преодолевающим границы, способным понять другого в его собственных категориях, а также создавать приграничные порядки, где внутри существующих конфигураций власти и доступных культурных областей могут появиться новые идентичности» [Giroux 1991, 51].

В-третьих, перемещение образа на центральное место в установлении образовательного порядка соотнобразует с трансформацией педагогической позиции и ролью учителя в интеракциях учебных ситуаций. Последние, функционируя в соответствии с правилами образовательного праксиса, не столько вовлечены в борьбу за истину, сколько конституируются как акты самоопределения в актуальных образовательных обстоятельствах, заботящиеся о мере собственной эффективности [Корчалова 2018]. В этом контексте педагогическая позиция соотнобразует с положением посредника, находящегося *между* отношений высказываний, взаимодействия знаков, коммуникативных процессов и связей. Именно они составляют основной предмет его активности, вынося за скобки взаимодействия психологические переменные участников обучения.

Ключевым в этой позиционной трансформации оказывается изменение педагогических приоритетов – с обеспечения присвоения содержания культуры к организации анализа учеником своего опыта отношений с культурой (знаком), разворачивающегося в пространстве социальных отношений, в результате чего культурные содержания обнаруживают свою дискурсивную обусловленность: «Знание становится не столько процессом, свойства которого могут

быть нами открыты, но предметом социально сконструированного коллективного сознания, выражающегося в перманентно подвижных и идеологически насыщенных дискурсах» [Klus-Stańska 2007, 92]. Переходная ситуация в образовании в этом случае соотнобразуется с инспирацией символической борьбы культурных посредников, которая вне процедур ее объективации может реализовываться в имплицитных формах. Объективация обстоятельств символической борьбы в коммуникации делает возможным контроль над процессами самореференции и самодеконструкции, поддержку лингвистической и коммуникативной чувствительности участников взаимодействия к образовательному семиозису.

* * *

Темой представленного выше изложения было обсуждение условий и возможностей образовательных изменений, которые соотнобразуются прежде всего с дифференциацией и диверсификацией миров человеческого присутствия. Именно этой цели служила риторика мира видимого и мыслимого, чувственно данного и умопостигаемого. Данное разграничение имело педагогический, а не онтологический смысл.

Необходимость такого граничного и трансграничного опыта использования языка в образовании становится важной с точки зрения готовности молодых людей к жизни в мультикультурном мире, проблематизирующем реифицированные культурные границы, обнаруживающем их дискурсивность и историко-культурную и политическую условность. Последнее приобретает особую значимость в связи с нарастающим омассовлением образования. Неизбежная в этих обстоятельствах бюрократизация создает мощную гомогенизирующую тенденцию, ориентирующую педагогическую практику скорее на стандарт, чем на индивидуальную выразительность, в большей степени на институциональный контроль, чем на расширение пространства свободного социального творчества и непредзаданного развития. Автоматизация в образовании форм вербального и текстуального опосредования оказывается ключевым семиотическим условием традиционного образовательного воспроизводства.

С этой точки зрения обращение к ресурсу визуальности являет собой некую форму педагогической условности, новый тип социального соглашения, способный вызвать к жизни те процессы и феномены, которые при традиционном образовательном воспроиз-

водстве либо жестко маргинализированы, либо инверсированы. Визуальная ресимволизация отношений образования позволяет смотреть на возможность образовательных изменений с определенным оптимизмом.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Барт 1994а – *Барт Р.* Риторика образа / Пер. с фр. // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва, 1994. С. 297–318.
- Барт 1994б – *Барт Р.* Смерть автора / Пер. с фр. // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва, 1994. С. 384–391.
- Барт 1994в – *Барт Р.* Удовольствие от текста / Пер. с фр. // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва, 1994. С. 462–518.
- Бахтин 1979 – *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. Москва, 1979.
- Бергсон 1992 – *Бергсон А.* Опыт о непосредственных данных сознания / Пер. с фр. // Бергсон А. Собрание сочинений. Т. 1. Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память. Москва, 1992. С. 50–155.
- Гибсон 1988 – *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию / Пер. с англ. Москва, 1988.
- Гирц 2004 – *Гирц К.* Интерпретация культур / Пер. с англ. Москва, 2004.
- Корчалова 2018 – *Корчалова Н. Д.* К проблеме дискурсивной динамики позиции участника образовательных ситуаций // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования. Минск, 2018. С. 307–312.
- Латур 2017 – *Латур Б.* Визуализация и познание: изображая вещи вместе / Пер. с англ. // *Логос.* 2017. Т. 27. № 2. С. 95–156.
- Лиотар 1998 – *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Пер. с фр. Санкт-Петербург, 1998.
- Маклюэн 2003 – *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешние расширения человека / Пер. с англ. Москва, 2003.
- Митчелл 2017 – *Митчелл У. Дж. Т.* Иконология. Образ. Текст. Идеология / Пер. с англ. Москва; Екатеринбург, 2017.
- Нанси 2007 – *Нанси Ж.-Л.* Складка мысли Делеза / Пер. с фр. // *Vita cogitans.* 2007. № 5. С. 149–156.
- Ортега-и-Гассет 1992 – *Ортега-и-Гассет Х.* Человек в XV веке / Пер. с исп. // *Человек.* 1992. № 3. С. 28–39.

- Сорокин 2006 – *Сорокин П. А.* Социальная и культурная динамика / Пер. с англ. М., 2006.
- Томас 2009 – *Томас У. А.* Неприспособленная девушка / Пер. с англ. // *Личность. Культура. Общество.* 2009. Том XI. Вып. 3 (№ 50). С. 61–78.
- Bernstein 1980 – *Bernstein B.* Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia // *Język i społeczeństwo.* Warszawa, 1980. S. 83–117.
- Giroux 1991 – *Giroux H. A.* Border Pedagogy and the Politics of Post-modernism // *Social Text.* 1991. № 28. P. 51–67.
- Juszczuk 2014 – *Juszczuk S.* Ethnography of Virtual Phenomena and Processes on the Internet // *The New Educational Review.* 2014. Vol. 36. № 2. P. 206–216.
- Juszczuk 2015 – *Juszczuk S.* Kultura wizualna – wybrane studia teoretyczne oraz badania empiryczne // *Chowana.* 2015. T. 2 (45). S. 17–30.
- Kawecki 2010 – *Kawecki W.* Od kultury wizualnej do teologii wizualnej // *Kultura – Media – Teologia.* 2010. № 1. S. 24–33.
- Klus-Stańska 2007 – *Klus-Stańska D.* Między wiedzą a władzą // *Problemy Wczesnej Edukacji.* 2007. № 1–2. S. 92–106.
- Klus-Stańska 2012 – *Klus-Stańska D.* Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji // *Forum oświatowe.* 2012. № 1 (46). S. 21–40.
- Klus-Stańska 2016 – *Klus-Stańska D.* Edukacja szkolna bez sztuki: w stronę destrukcji poznawczej podmiotowości dziecka // *Szatan E., Muzioł E. A., Komorowska-Zielony A.* Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii. Gdańsk, 2016. S. 241–260.
- Konecki 2012 – *Konecki K. T.* Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury // *Przegląd Socjologii Jakościowej.* 2012. PSJ. Tom VIII. Numer 1. S. 12–45. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org> (дата обращения: 26.10.2018)
- Łubowicz 2006 – *Łubowicz E.* Między picture a image. Obrazy w kulturze współczesnej // *Kultura Współczesna.* 2006. № 4 (50). S. 1–25.
- Mazepa-Domagala, Wilk 2015 – *Mazepa-Domagala B., Wilk T.* Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszych wiekach szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery // *Chowanna.* 2015. T. 2 (45). S. 89–104.
- Melosik, Szkudlarek 2009 – *Melosik Z., Szkudlarek T.* Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń. Kraków, 2009.
- Olechnicki 2003 – *Olechnicki K.* Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych. Warszawa, 2003.
- Rancière 2008 – *Rancière J.* Le spectateur émancipé. Paris, 2008.

- Schnettler 2008 – *Schnettler B.* W stronę socjologii wiedzy wizualnej // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2008. Tom IV. № 3. S. 116–142.
- Starego 2017 – *Starego K.* Krytyczna Świadomość Językowa i Pozytywna Analiza Dyskursu. Edukacyjne implikacje krytycznie zorientowanych teorii dyskursu // *Problemy wczesnej edukacji*. 2017. № 2 (37). S. 55–67.
- Szkudlarek 2009 – *Szkudlarek T.* Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków, 2009.
- Sztompka 2005 – *Sztompka P.* Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza. Warszawa, 2005.

Материал поступил в редакцию 26.10.2018

Материал поступил в редакцию после рецензирования 09.07.2020