

УДК 372.4

DOI 10.23951/2307-6127-2018-1-23-34

## ВИЗУАЛЬНЫЕ СТИМУЛЫ В УЧЕБНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Т. Е. Третьякова

*Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск*

Представлены предварительные результаты эксперимента «Медиация учебной ситуации средствами визуальной культуры». Указывается на то, что с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, возможно осуществить деконструкцию пресуппозиций участников образовательной коммуникации. Представлен анализ стенограммы занятия, которое было проведено со студентами Томского госуниверситета. Исследование микроуровня образовательного взаимодействия позволило выявить условия и факторы изменения коммуникативных стратегий участников эксперимента.

**Ключевые слова:** *иконический поворот, визуальный стимул, визуальное в сфере образования, феноменологические исследования в области образования, образовательные коммуникации.*

Идейной основой работы стала концепция иконического поворота (Д. Александер [1], У. Митчел [2], И. Гофман [3], К. Касториадис, Ч. Тэйлор) как радикальной инновации, изменившей культурный код современного общества и человека и установившей «диктатуру глаза». Визуальное стало автономным символическим миром, формирующим собственные нормы и правила коммуникации в учебном пространстве. Однако современное образование существует в условиях конкуренции двух порядков – текстуального и визуального. Текстуальность диктует необходимость четкой иерархической структуры, визуальное, в свою очередь, опирается на нелинейные и внеструктурные основания целостности.

Успех образовательной деятельности в полной мере зависит от эффективной модернизации учебного пространства средствами визуального стимула. Цель исследования заключается в том, чтобы с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, осуществить деконструкцию системы фоновых знаний и убеждений, лежащих в основе описания себя и мира участников образовательного процесса.

Исследование реализуется в рамках микроподхода, который концентрирует внимание на здесь и сейчас происходящего в межличностном взаимодействии. Авторами был организован ряд образовательных событий, где визуальный стимул являлся агентом деструктивной образовательной медиации. В процессе генерирования зрительных установок организатор выполнял функцию торможения номинативного, а также интерпретативного процессов. Цель подобной стратегии поведения преподавателя – создать ситуацию конфликта, рассогласования между стимулом и сложившимся представлением о нем.

Конфликтность поддерживается отсутствием четкой финальной задачи, неопределенностью позиции организатора. Формирование ситуации неопределенности имеет принципиальное значение для реализации замысла исследования. 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. Высказывания участников и особенности

коммуникации записывались на диктофон с последующим переводом фонограммы в стенограмму. Следующим этапом исследования была работа с текстами стенограмм, основной задачей которой стало вычленение и номинация коммуникативных стратегий участников.

Участники образовательного события испытывают коммуникативные проблемы, так как используют преимущественно текстуальную логику во взаимодействии с визуальным стимулом; коммуникативные стратегии участников образовательного события зависят не столько от содержания визуального стимула, сколько от оснований его видения. Таким образом, модернизация образовательного процесса, развитие его инновационных форм неразрывно связана с утверждением визуального порядка.

Еще во времена античности была заложена философская традиция недоверия к образу, пренебрежения визуальным. Визуальный образ (далее – образ) считался недостоверным и неспособным выступить в качестве научного основания истинного знания. Образ противопоставлялся вещи и характеризовался синонимическим рядом: копия, представление, видимость, иллюзия [4]. Тем не менее визуальный образ и изображение продолжают восприниматься как нечто сакральное и истинное, ибо лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.

Современный этап развития культуры неразрывно связан с изменением роли визуального образа. Потребление и производство образов – наиболее значимые этапы общественного производства. «Образы подменяют реальность, что, в свою очередь, ведет к утрате подлинности, рождая феномен симуляции реальности. Образы переходят в нас, мы начинаем видеть образами, симулируя, они замещают непосредственный опыт, становясь незамечеными для здоровья экономики, для стабильности общества и реализации желаний» [5]. Визуальные средства коммуникации: мемы, видеосюжеты, фотографии – уменьшают значимость вербальной коммуникации и упрощают язык. Визуализация простых и сложных понятий давно стала привычной практикой жизни каждого человека. Логос перестает задавать направление развитию культуры, на смену ему приходит визуальное. Образ, картинка определяют наше отношение к действительности и логику наших действий, несмотря на то что в сознании обывателя культура слова, книжного чтения по-прежнему считается основой цивилизации. Поэтому кино, телевидение, реклама, влияние которых на современного человека столь велико, не используют образ как артефакт, иную реальность, но лишь как другой язык информационного сообщения. Изображения служат способом достижения мгновенной эмоциональной реакции потребителя, поэтому они яркие и реалистичные.

Особенность такого процесса видения – отсутствие времени и желания для рассматривания. Потребитель мгновенно считывает сконструированную реальность изображения, не обращая внимания на те средства, благодаря которым такой эффект достигается. Возникает эффект скольжения, поверхностного, мгновенного считывания изображения, его глубина и символизм остаются вне зоны активного интереса. Благодаря высокому уровню технического развития производство и тиражирование изображений, а также доступ к ним не представляют особого труда. Фотографии и видеосюжеты воспринимаются как факты действительности, скрывая от потребителя свою искусственную природу. Таким образом, встроенный в изображение образ не столько позволяет нам видеть нечто, сколько «запрещает» видеть иное.

В настоящее время мы живем в условиях визуального поворота культуры. Визуальные образы становятся основой нашего мировосприятия с момента рождения. Представления человека о действительности, как правило, основаны не на реальном опыте, а на представлениях, которые встроены как фрагменты конструктора в изображение. У поколения, представители которого родились в эпоху иконического поворота (когда дискуссия об онтологических основаниях бытия подменяется анализом визуальных образов), принципиально иное отношение к реальности: человек не интерпретирует увиденное, а видит то, что он представляет.

Иконический поворот – радикальная инновация, изменившая культурный код современного общества и человека и установившая «диктатуру глаза». Визуальное стало автономным символическим миром, устанавливающим собственные нормы и правила коммуникации в учебном пространстве. Однако современное образование существует в условиях конкуренции двух порядков – текстуального и визуального.

Текстуальность диктует необходимость четкой иерархической структуры, визуальное, в свою очередь, опирается на нелинейные и внеструктурные основания целостности. Визуальное не просто дополняет текстовое, оно формирует новую форму знания, где практически отсутствует граница между специальным/сакральным и общедоступным/профанным знанием. Однако, как участники образовательной коммуникации, мы все чаще сталкиваемся с проблемой отсутствия навыков работы с визуальными образами, неспособностью студентов и преподавателей считывать подобные сообщения. Подобные навыки возможно отработать с помощью активного использования визуальных стимулов в учебном и образовательном процессе. Роль визуальных стимулов в образовательной коммуникации исследуется не только зарубежными, но и отечественными авторами. Одна из актуальных публикаций, посвященных этой теме, принадлежит С. И. Поздеевой, которая анализирует особенности иллюстративного материала школьных учебников в контексте образовательной коммуникации [6].

Успех образовательной деятельности в полной мере зависит от эффективной модернизации учебного пространства средствами визуальных стимулов. Природа визуального образа, его способность выражать истину в данной работе не имеют принципиального значения. Для нас наиболее важно рассмотреть образ как источник, средство передачи и продукт знания.

Актуальность подобной работы, на взгляд авторов, несомненна [7]. В отличие от текста, который ориентирован на аналитику и презентацию, линейную аргументацию, образ позволяет осуществить одновременную репрезентацию сложных комплексных событий. «Иконические средства подчиняются иным правилам структурирования и выражения, а также устанавливают иные зависимости между своими элементами, нежели тексты. Образы не подлежат окончательной вербализации так, как письмо, а возможности трансляции визуальных репрезентаций выглядят в сравнении с текстами если не ограниченными, то подлежащими иному регулированию...» [8]. Исследование реализуется в рамках феноменологического подхода, который «концентрирует внимание на здесь и сейчас происходящем межличностном взаимодействии, полагая при этом, что изучение локальных интеракций способно пролить свет не только на их актуальное состояние, но и сообщить исследователю кое-что о микропроцессах, происходящих в социуме и культуре, то есть указать на большое в малом» [9].

В рамках проекта «Медиация учебной ситуации средствами визуальной культуры» в Томском государственном университете было проведено занятие со студентами второго курса, обучающимися по программе подготовки бакалавров «Политология». На занятии была смоделирована ситуация конфликта «участники эксперимента – визуальный стимул». Цель эксперимента заключалась в том, чтобы с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, осуществить деконструкцию пресуппозиций участников эксперимента. В контексте данного эксперимента понятие «пресуппозиция» используется в следующем значении: совокупность фоновых знаний и убеждений, лежащих в основе описания себя и мира, а также ощущение себя вправе осуществлять какую-либо деятельность, которые носят аксиоматический характер (не подвергаются сомнению); прервать скольжение в работе с визуальными образами.

Начало занятия сопровождается демонстрацией фотографии, которая исполняет роль визуального стимула. В процессе освоения образа на протяжении всего занятия происходит формирование зрительных установок студентов. Авторы статьи предполагают, что этот

процесс имеет амбивалентную природу: с одной стороны, столкновение с визуальным стимулом дает начало его опознанию субъектом; с другой – свойства визуального стимула осваиваются с позиции субъективного опыта работы с другими визуальными объектами. Поэтому каждый раз, когда субъект сталкивается с новым визуальным стимулом, он воспринимает информацию с учетом внутренней установки, или пресуппозиции.

Конфликтность поддерживается отсутствием четкой финальной задачи, неопределенностью позиции организатора. Формирование ситуации неопределенности 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 [10]. С согласия участников все высказывания и особенности коммуникации записывались на диктофон с последующим переводом фонограммы в стенограмму.

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 представлены отрывки стенограммы, которые раскрывают сущность коммуникативных стратегий участников эксперимента.

*Ведущий:* ...Сейчас вы увидите изображение, единственная задача, которая перед вами стоит, – ответить на вопрос «Что вы видите?». Я включаю изображение. У вас есть время для того, чтобы рассмотреть изображение.

*Студенты (несколько голосов):* Можно подойти поближе?

*Ведущий:* Конечно. (Две студентки подходят к экрану.) Вы можете приблизиться настолько, насколько хотите. (Пауза 20 секунд.)

Первая реплика ведущего задает правила игры. Несмотря на то что декларируется «единственная задача», задач две: ответить на вопрос и рассмотреть изображение. Призыв к рассмотрению воспринимается участниками буквально. Возникает желание подойти поближе, так как рассматривание предполагает обнаружение того, что невозможно увидеть в первый момент и без усилий. Однако участники не чувствуют себя вправе совершать какие-либо действия самостоятельно. Они запрашивают санкции у ведущего. Он – хозяин положения – устанавливает правила и совершает манипуляции с изображением, «допускает» к нему студентов. Сразу за репликой ведущего следует длительный период рассматривания. Это не вызывает у студентов дискомфорта, так как «у вас есть время».

Логика экспериментального занятия призывает минимизировать влияние ведущего на ход обсуждения. Его реплик немного, но все же он присутствует в аудитории и изменяет ход коммуникации.

*Ведущий:* Я услышала все, что вы сказали, и это записано и будет отражено в стенограмме, но все же я настаиваю на том, чтобы вы более внимательно посмотрели на это изображение, может быть, оно не является таким простым, как нам кажется. (Шум в группе. 22 секунды.)

Ведущий дает понять участникам, что все, что они предлагали, слишком просто и причина неудачи в том, что они недостаточно внимательно смотрели. Реакция группы – недоумение и возмущение.

Сильная позиция ведущего подкрепляется репликой:

*Ведущий:* Вы можете сделать с изображением все, что считаете нужным.

Он санкционирует действия с изображением и в тот же момент теряет свою власть над ним. Ответственность за действия, совершаемые с изображением, возлагаются на студен-

тов. Далее в стенограмме постоянные апелляции к ведущему наталкиваются на его «безответственную» позицию.

*Ведущий:* Если вы хотите его остановить сейчас, мы остановимся сейчас.

До момента, когда позиция ведущего резко меняется:

*Ведущий:* Нет, нет, этот файл называется «На лекции», в Интернете он висит под таким названием.

Двойное отрицание, уверенная номинация, неожиданное вбрасывание нового смысла/апелляция к иной реальности смещают обсуждение в другую плоскость. Эта инициатива поддерживается ведущим в последующих репликах. Он возвращает себе эксклюзивное право – управлять коммуникативными процессами в аудитории.

*Ведущий:* Вы все хотите закончить?

*Ведущий:* Все? (*Пауза 5 секунд.*) Я сказала, что вы можете закончить в любой момент, когда сами захотите этого.

Характеризуя коммуникативную стратегию ведущего, стоит обратить внимание на следующее: несмотря на изменчивую позицию ведущего и неоднозначность задач, которые он формулирует, участникам трудно смириться с его «отсутствием». На протяжении всего занятия они пытаются вовлечь ведущего в обсуждение в качестве эксперта, который «знает правильный ответ». Как участник локального коммуникативного процесса ведущий изменяет свою позицию. Как участник образовательной коммуникации он не может оставаться независимым от нее. Ведущий включен в обсуждение. Его реплики, а более всего его молчание оказывают на аудиторию значительное влияние.

### **Коммуникативная стратегия участника 2**

2: Я вижу, что проходит какая-то лекция или занятие и что студенты смотрят хоккей прямо на лекции. (*Пауза 39 секунд.*)

Реплика устанавливает логику нарации, говорящий видит не статичное изображение, но действие, которое происходит здесь и сейчас. Более того, репликант идентифицирует «участников» действия. Этот ответ настолько очевиден для других участников, что в течение длительного времени других версий не возникает. Длительную паузу можно интерпретировать как продолжение рассматривания. Участник 2 лишается инициативы и вступает в обсуждение только во второй половине занятия (спустя 24 минуты) с репликой, обращенной к ведущему:

2: Увеличить никак нельзя?

Реплика указывает на то, что фокусировка участника изменилась. Он видит плоскостное изображение, масштаб которого можно изменить. Вопросительная форма указывает на неуверенность, он ищет поддержки у ведущего. Репликант находится в поиске, пытается нащупать верное направление.

2: А может, просто кто-то встал и высказывается? (*Вижу процесс.*)

2: Может, просто плохая камера? (*Вижу фотографию.*)

2: Нам сказали, что тут какая-то загадка. (*Ничего не вижу, перекладывает ответственность на ведущего.*)

В результате участник 2 встраивается в диалог с наиболее активными репликантами, периодически реагируя на высказывания, с которыми он не соглашается:

3: Мы видим изображение!

2: Да ладно! (*Пауза 12 секунд.*) Семинар какой-то. Камера просто, и разговаривают на какие-то темы. Все-таки курс по, как это называется? Когда на другом континенте человек ведет курс, а ты смотришь...

Неопределенность ситуации и потребность в финализации вынуждает участника 2 вбрасывать в обсуждение новые смыслы:

2: Может быть, эта картинка обрезана? Может, это часть какой-то картинки? Может, маленький отрывок?

В то же время он все еще не готов взять на себя ответственность и принять окончательное решение/решить задачу:

2: Мне кажется, да. Кто-то... Может быть, так, не могу точно сказать, еще посмотреть можно?

Характер и содержание реплик участника 2 существенно изменяются в тот момент, когда он (по его же мнению) находит решение, ожидая положительной реакции ведущего:

2: *(С возрастающей уверенностью.)* То есть. Первые слова, которые мы сказали, были правильные. *(Шум в группе, оживление.)*

Смысл этой реплики: я был прав! Ведь первая версия принадлежит именно этому репликанту. Не получая одобрения и поддержки со стороны ведущего, участник 2 призывает закончить занятие. Но вновь избегает личной ответственности. Однако, испытав разочарование, обращается на этот раз не к ведущему, а к группе, в некотором смысле противопоставляя их.

2: Группа, давайте проголосуем, закончить или нет...

### **Коммуникативная стратегия участника 3**

Участник 3 поддерживает логику нарратива обращением к факту. Таким образом пытается придать своей позиции достоверность и убедительность. Репликант уверенно демонстрирует свою позицию.

3: Я обратила внимание на тот факт...

3: Это мероприятие, представление проектов, возможно, это связано с хоккейной тематикой.

Отсутствие поощрения со стороны ведущего, слабая поддержка группы приводят к ослаблению уверенности, тональность высказываний изменяется кардинально.

3: Там не понятно, кто там есть еще. *(Легкий смех в аудитории.)*

3: Что-то там видно, какие-то провода. *(Плохо слышно.)* Хотя, возможно. Возможно, это так...

Обнаружив, что интеллектуальные усилия не привели к желаемому результату, участник испытывает дискомфорт и высказывает желание завершить занятие. Происходит зачеркивание опыта образовательной коммуникации.

3: Мужчина на заднем плане *(очень тихо)*, а когда будет заканчиваться? *(Пауза 5 секунд. Смех в группе. Веселые реплики.)*

Поскольку обсуждение продолжается, участник чувствует необходимость оставаться его частью. Но поскольку смысл и содержание коммуникации, отстраненная позиция ведущего ему непонятны, репликант осуществляет коммуникативную трансгрессию. Он перестает видеть и начинает конструировать «объясняющую» реальность:

3: Может быть, это лекция в каком-то современном университете? Преподаватель читает лекцию, не похож он... Может быть, это Норвегия? Там все преподаватели. Они все такие раскрепощенные...

Далее следует период молчания, пока участник 3 не обнаруживает новый ход. Можно охарактеризовать его как точку отрыва. Участник обращает внимание на то, что задача сформулирована нечетко, и каждый волен интерпретировать ее по-своему. Это важный момент изменения позиции в поле коммуникации. Если ранее участник пытался понять замысел ведущего, то с этого момента он берет инициативу в свои руки. Изображение кажется настолько простым и предельно ясным, что в дальнейшем обсуждении нет необходимости. Изображение распадается на части (хотя логика описания и не выдержана до конца):

3: Как я поняла, нужно просто перечислить, что я вижу на этом изображении, да?

3: Ну, если быть простым, прямолинейным, то можно просто перечислить: я вижу ноутбук, вижу людей, вижу аудиторию, публику, которая, вероятно, что-то обсуждает. Все.

Следующий шаг – восстановить привычный иерархический порядок в учебной аудитории, апеллируя к авторитетному суждению.

3: Ну, просто я считаю, что публика, это... если рассматривать с позиции выступающего... то публика – это та аудитория людей, для которых трудится выступающий. Не которая тебя слушает, а для которой ты выступаешь. И... с этой позиции... а-а... я рассматриваю, что вот человек, который выступает, для него. Просто публика есть. Все.

Участник дважды «завершает» обсуждение. Однако группа не реагирует, и коммуникация продолжается. Репликант открыто выражает собственное недовольство происходящим (*эти слова обращены к ведущему и звучат в тональности упрека*):

3: Мне кажется, такие эксперименты в конечном итоге могут начать раздражать.

Коммуникация не прекращается, и участник 3 высказывает мнение:

3: Ну, тут нет ничего такого экстраординарного. Тут нечего снимать, мы же не видим здесь никаких крупных планов...

Он ничего не видит потому, что здесь нет ничего особенного/стоящего внимания. В то же время его слова указывают на другой способ видения – участник видит сконструированный образ, фотографию. Усиливает свою позицию, применяя местоимение «мы». Утверждая свое мнение как признанное группой. Ситуация участника 3 не проста: с одной стороны, он исполняет роль преподавателя, с другой – подменяет своим мнением мнение всей группы.

3: Опять вы начали придумывать...

3: Я говорила об этом.

3: *(категорично)* Давайте заканчивать.

*Ведущий:* Вы все хотите закончить?

3: Да.

Недовольство ситуацией и разочарование достигают крайней точки в реплике, обращенной к ведущему:

3: На самом деле вы нас вынуждаете задуматься, поэтому мы вынуждены выдумывать немыслимые вещи, поэтому не нужно так долго проводить этот эксперимент.

### **Коммуникативная стратегия участника 5**

Один из наиболее активных участников обсуждения. С первых минут включается в поиск номинации.

5: Можно сказать? Ну, я вижу аудиторию, в которой а-а стоит мужчина, который ведет какое-то мероприятие или лекцию.

5: И... можно еще добавить, а-а здесь сзади на картине сидят люди...

*(5 ищет одобрения и часто обращается к ведущему с вопросом «можно?». Большинство его реплик обращено к ведущему. Не находя поддержки, теряет энтузиазм.)*

5: ...мне кажется, что это обсуждение не закончится. *(Очень тихо.)*

Участник 5 сомневается в правильности своего выбора, находит лазейку в коммуникативной трансгрессии. Но и эта позиция не окончательная.

5: ...все спорные вопросы в хоккее решаются непосредственно на месте соревнований, и потом какие-то либо оспаривания, переигрывание каких-то очков, они просто не засчитываются. Выиграл кто-то или проиграл – решается на месте. Я, конечно, могу ошибаться.

При изучении стенограммы видно, что участник 5 не хочет останавливать обсуждение. Вероятно, из тех соображений, что среди множества накидываемых смыслов и тем

неожиданно появится правильный ответ. Он несколько раз меняет объекты/способы/фокус видения (реальность, фотография, способ работы с изображением).

5: Можно предположение? Что наталкивает на мысль, что это снято через стекло, вот, возможно. (*Пауза 10 секунд.*) Может быть, вот в этой части какое-то отражение от стекла, как на фотографии... Плохо снимали, нечеткое изображение.

Но, поскольку этот репликант не адресует реплики группе, она его не слышит, и те точки отрыва, которые мы находим у участника 5, не реализуются в дальнейшем ни им самим, ни кем-либо из группы. Особенность коммуникации «участник 5 – ведущий» заключается в том, что 5 коммуницирует с некой конструкцией, которая представляет собой комплекс стереотипов. (Реальный ведущий не может соответствовать этим требованиям по определению.) Следовательно, участник 5 организует коммуникацию с собой и для себя, что лишает коммуникативный акт смысла (в контексте данного занятия). Участник 5 приписывает ведущему мнения и слова, которые, по мнению репликанта, должны были прозвучать:

5: Главное, что мы оказались не правы, и нам посоветовали все-таки подумать получше.

Репликант указывает на ценность присматривания и значимость деталей. Выстраивает цепочку рассуждений, придавая своей реплике дополнительную ценность. Он хочет быть услышанным/значимым участником коммуникации:

5: Я считаю, что наоборот... если бы мы не обсуждали, мы бы не смотрели на детали, если бы мы не присматривались, не было бы того, что мы сейчас уже знаем. Поэтому... (*Несколько голосов сразу (умолкают).*) Если бы мы не смотрели на детали, мы бы не делали выводов.

В группе нарастает недовольство отсутствием реакции ведущего, звучат призывы закончить эксперимент. Но участник 5 продолжает настаивать на продолжении.

5: Я хочу дальше обсуждать...

Далее следуют вариации на тему «совещание» и «хоккей», которые заставляют группу прислушаться, но ведущий по-прежнему не реагирует должным образом. Репликант теряет инициативу, проявляет неуверенность и под давлением группы:

5: Я пока что не пришла к выводу, я не знаю, что говорить дальше, но я соглашаюсь с мнением, что надо закончить.

### **Коммуникативная стратегия участника 9**

Особенность коммуникативной стратегии этого участника в том, что стилем этой коммуникации является трансгрессия. Практически каждая реплика отправляется в никуда. Стил и темп речи указывают на то, что репликант не освоил, но присвоил изображение и манипулирует им.

9: 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 идет речь про хоккей, скорее всего, у данной публики. (*Пауза 12 секунд.*) Возможно, они обсуждают хоккей. (*Уверенность и темп говорения возрастают.*) И вот там на заднем плане стоит молодой человек, который явно чем-то озадачен. Возможно, каким-то хоккейным вопросом. Это что-то серьезное, потому что еще красная лампочка горит. Это говорит о том, что проход запрещен. Ну вот, над дверью! Так что это событие такого, серьезного масштаба... Возможно, это приглашенная звезда... хоккея, и они сидят, обсуждают какие-то моменты.

Кульминацией становится внедрение в изображение отсутствующего персонажа:

9: А еще 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 пытается увидеть изображение, он пытается сделать задачу более конкретной. Следующий ход – это усложнение образа большим количеством тенденциозно интерпретированных деталей, которые, по его мнению, делают историю более правдоподобной.

#### **Коммуникативная стратегия участника 10**

Репликант 10 проявляет серьезную активность на протяжении всего занятия. Одна из наиболее ярких особенностей его коммуникативной стратегии – уверенное позиционирование себя как лидера коммуникации. Это проявляется в частом использовании местоимений «я», «меня» и т. д. Первые четыре реплики:

*10: У меня есть предположение, я вижу аудиторию...*

*10: У меня важное уточнение...*

*10: (уверенно и быстро) Я хочу сказать, что, по-моему...*

Вторая особенность – значительный объем высказываний, как правило, 7–8 предложений. Поскольку темп речи не слишком высокий, реплики длятся долго. Тем не менее другие участники реагируют на них адекватно, следовательно, слушают их и слышат.

Участник накидывает несколько версий в логике наррации в начале занятия. Затем меняет подход:

*10: Возможно, люди, которые знают больше, чем мы, или обладают каким-то инфракрасным зрением, могут сказать, что здесь. Ну просто проблема в том, что мы уходим в доводы и догадки, вместо того чтобы просто сказать, что здесь есть и что мы здесь реально видим...*

Вбрасываются идеи другого зрения, дефицита собственного зрения. Участник обнаруживает проблему в том, что студенты не отвечают на заданный преподавателем вопрос. Актуализируется задача: что вы (реально/на самом деле) видите? Это одна из наиболее ярких точек отрыва, но автор реплики сам изменяет заданное им направление обсуждения:

*10: ...Если касательно моей интерпретации, то она изменилась после того, как все сказали... сначала я тоже думала, что это профессиональное сообщество коллег... скорее всего, и они изучают социологию хоккея.*

Последующие высказывания предлагают широкий спектр интерпретаций случайно схваченных деталей:

*10: ...Они делают, возможно, разные вещи. Они не в одном информационном поле. Может быть, они все случайно попали сюда, не знаю, ожидают чего-то.*

*10: Мне кажется, что это обсуждение теории игр в действии...*

Далее 10 возвращается к заданию, которое интерпретирует в новом ключе: что нужно сделать с изображением? На что нужно смотреть?

*10: ...Может, это нужно, видимо, упростить... я не говорю, что нужно уходить именно в дебри, в детали, может, нужно смотреть объемнее, абстрактней... может быть, задание в том, что мы видим именно сейчас. Именно не на экране, нам же не объясняют...*

Одна из немногих апелляций к ведущему, как указание на его недостаточность. Отсутствие реакции со стороны ведущего приводит к тому, что участник примеряет его роль, восстанавливает привычный ход занятия:

*10: Я хочу... чтобы все высказались и оформили под конец свои мысли...*

*10: Давай ты просто скажешь последнее свое мнение...*

В процессе освоения образа, на протяжении всего занятия происходит формирование зрительных установок студентов. Автор предполагает, что этот процесс имеет амбивалентную природу: с одной стороны, столкновение с визуальным стимулом дает начало его опознанию субъектом; с другой – свойства визуального стимула осваиваются с позиции субъективного опыта работы с другими визуальными объектами. Поэтому каждый раз, когда

субъект сталкивается с новым визуальным стимулом, он воспринимает информацию с учетом внутренней установки, или пресуппозиции.

В задачу исследования входило изучение проявлений текстоцентрированных стратегий в коммуникативном поведении участников образования. Для этого был использован визуальный артефакт-фотография, позволивший в ходе его обсуждения инспирировать ряд высказываний, проявляющих коммуникативные позиции и речевые действия участников занятия, а также обнаружить опосредующие восприятие медиативные условия. Как показал анализ, текстоцентрированная стратегия (встраивание автора высказывания в сюжет фотографии; попытка расшифровать визуальное сообщение как текст) и связанная с ней медиация на начальном этапе взаимодействия имели определенный приоритет и осуществляли экспансию на все коммуникативное пространство занятия.

*Статья подготовлена при содействии гранта РГНФ № 16-26-01009.*

### Список литературы

1. Alexander J. C. Iconic Experience in Art and Life: Surface/Depth Beginning with Giacometti's Standing Woman // Theory Culture Society. 2008. № 25. P. 1–19.
2. Mitchell W. J. T. Iconology: image, text, ideology. Chicago and London: University of Chicago Press, 1986. 226 p.
3. Goffman E. Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. 344 p.
4. Круткин В. Л. Кит Мокси: О визуальных исследованиях и иконическом повороте // Вестн. Удмурдского ун-та. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2011. № 2. С. 30–36.
5. Савчук В. В. Феномен поворота в культуре XX века // Международный журнал исследований культуры. Научное рецензируемое электронное издание. 2013. № 1 (10). С. 96. URL: <http://www.culturalresearch.ru> (дата обращения: 23.06.2016).
6. Поздеева С. И. Иллюстративный материал школьного учебника как средство визуализации и коммуникации // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 4. С. 27–32.
7. Элкинс Дж. Девять типов междисциплинарности для визуальных исследований. Ответ на статью Мике Баль «Визуальный эссенциализм и объект визуальной культуры» // Логос. 2012. № 1 (85). С. 250–259.
8. Аналитический обзор № 21. «Иконический поворот» в культуре и трансформации образования. Минск, 2014. URL: [http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/111588/1/АО\\_21\\_2014.pdf](http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/111588/1/АО_21_2014.pdf) (дата обращения: 20.10.2016).
9. Полонников А. А., Король Д. Ю., Калачикова О. Н., Волкова Ж. В., Солоненко А. В. Микротрансформации образовательной реальности. URL: <http://conference.bsu.by/mod/data/view.php?d=12&advanced=0&paging=&page=1>; с. 3 (дата обращения: 11.10.2016).
10. Филиппов А. Развивая теорию событий. Статья первая. Дидактический эксперимент // Социологическое обозрение. 2011. Т. 10, № 1–2. С. 6–18.

**Третьякова Татьяна Евгеньевна**, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).  
E-mail: [tretyakova.69@mail.ru](mailto:tretyakova.69@mail.ru)

*Материал поступил в редакцию 06.02.2017.*

DOI 10.23951/2307-6127-2018-1-24-33

## VISUAL STIMULI IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PHENOMENOLOGY OF EDUCATIONAL EVENT

*T. E. Tretyakova*

*National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation*

The article presents the results of the research conducted by the author in Tomsk State University (Russia). The work draws upon the concept of the Iconic Turn and its potential for educational communication development. Contemporary education has to be sensitive to Iconic Turn consequences and to modify its educational environment via means of visual mediation. Our research aims at deconstructing the existing system of background knowledge and convictions as the basis of self- and the word-around-us description. Such deconstruction

which will result in more critical perception of the reality within and around an individual is to be conducted by ‘forced slowdown’ of behavioral automatic mechanisms created by traditional educational practices. The research is conducted within microethnographic approach which focuses upon ‘what is happening right here and right now’ in the space of inter-communication. The author conducted several educational events with the use of a visual stimulus as an agent of destructive educational mediation. The experiment outcomes provoke discussion about the gaps in educational communication emerging when visual stimulus is presented to student audience in a class.

The article describes the experiment set in Tomsk State University at deconstructing the existing system of background knowledge and convictions as the basis of self- and the word-around-us description. During the experiment the organizers carried out the ‘forced slowdown’ of nominative and interpretive processes. The aim of such strategy was to create a ‘conflict situation’ in which the gap between the stimulus itself and the pre-created perception of that stimulus has been observed.

The research has resulted in two main conclusions. First, students face difficulties in expressing themselves in communication as they base their utterances on the logic of the textual mode while they deal with an artifact of the visual mode. Second, students’ communicative strategies depend not on the content of a visual stimulus but mostly on its ‘perception’.

Thus, future advancement of the existing educational practices is tightly connected with the new visual mode implementation.

**Key words:** *iconic turn, visual stimulus, visual in education, phenomenological research in education, educational communication.*

## References

1. Alexander J. C. Iconic Experience in Art and Life: Surface/Depth Beginning with Giacometti’s Standing Woman. *Theory Culture Society*, 2008, no. 25, pp. 1–19.
2. Mitchell W. J. T. *Iconology: image, text, ideology*. Chicago and London, University of Chicago Press, 1986. 226 p.
3. Goffman E. *Forms of talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1981. 344 p.
4. Krutkin V. L. Kit Mocsy: O visual’nykh issledovaniyakh i ikonicheskom povorote [Kit Mocsy: About visual researches and iconic turn]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Psihologiya. Pedagogika – Bulletin of Udmurt University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, no. 2, pp. 30–36 (in Russian).
5. Savchuk V. V. Fenomen povorota v kul’ture XX veka [The Phenomenon of Victim in Culture]. *Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kul’tury. Nauchnoye retsenziyemoye elektronnoye izdaniye – International Journal of Cultural Research. Scientific peer-reviewed web-journal*, 2013, no. 1 (10), p. 96 (in Russian). URL: <http://www.culturalresearch.ru> (accessed 23 June 2016).
6. Pozdeeva S. I. Illyustrativnyy material shkol’nogo uchebnika kak sredstvo vizualizatsii i kommunikatsii [Illustrative school textbook material as a source for visualization and communication]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 4, pp. 27–32 (in Russian).
7. Elkins Dzh. Devyat’ tipov mezhdistsiplinarnosti dlya visual’nykh issledovaniy. Otvet na stat’yu Mike Bal’ “Visual’nyy essentsializm i ob’ekt visual’noy kul’tury” [Nine types of interdisciplinarity for visual studies. Response to the article Mikey Bal’ “Visual essentialism and the object of visual culture”]. *Logos*, 2012, no. 1 (85), pp. 250–259 (in Russian).
8. *Analiticheskiy obzor no. 21. “Ikonicheskiy povorot” v kulture i transformatsii obrazovaniya* [Analytical review No. 21. “The iconic turn” in culture and the transformation of education]. Minsk, 2014 (in Russian). URL: [http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/111588/1/AO\\_21\\_2014.pdf](http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/111588/1/AO_21_2014.pdf) (accessed 20 October 2016).
9. Polonnikov A. A., Korol’ D. Yu., Kalachikova O. N., Volkova Zh. V., Solonenko A. V. *Mikrotransformatsii obrazovatel’noy real’nosti* [Microtransformation of educational reality] (in Russian). URL: <http://conference.bsu.by/mod/data/view.php?d=12&advanced=0&paging=&page=1>; s. 3 (accessed 11 October 2016).
10. Filippov A. Rasvivaya teoriyu sobytiy. Stat’ya pervaya. Didakticheskiy eksperiment [Developing the theory of events. The article first. A didactic experiment]. *Sotsiologicheskoe obosrenie – Russian Sociological Review*, 2002, vol. 10, is. 1–2, pp. 6–18 (in Russian).

**Tretyakova T. E.**, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050). E-mail: [tretyakova.69@mail.ru](mailto:tretyakova.69@mail.ru)