

УДК 37:001.12/.18

DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-131-138

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В ЛАНДШАФТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ (РАЗМЫШЛЕНИЯ ПО ПОВОДУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)*

А. В. Солоненко, Е. А. Сергеева

Томский государственный университет, Томск

Освещается проблематика смены вида образовательной коммуникации в современном образовании. Дана характеристика современного коммуникативного ландшафта образования: коммуникативная составляющая рассматривается сегодня как один из факторов развития образования. Она определяет характер работы со знанием, приобретение участником образования своего индивидуального образовательного опыта, формирование особой культуры мышления. Обозначена проблематика поиска новых подходов к организации коммуникации преподавателем на учебном занятии в соответствии с задачами, определенными коммуникативным ландшафтом современного образования. Приводятся результаты научного эксперимента, которые проявляют вопрос определения и выработки нового коммуникативного сценария поведения преподавателя в учебной аудитории. Анализ эксперимента основан на феноменологическом описании прецедента организации коммуникации на учебном занятии. Авторы выделяют на основе анализа прецедента и стенограммы экспериментального занятия три возможных коммуникативных сценария для преподавателя: дидактический (традиционный: преподаватель является источником и регулятором коммуникации в учебной аудитории), «уход преподавателя» (преподаватель уходит с авансцены занятия через отказ от своих традиционных дидактических функций) и совмещение сценариев (преподаватель как со-участник коммуникации).

Ключевые слова: *коммуникация в образовании, коммуникативное взаимодействие, коммуникативный ландшафт образования, коммуникативный сценарий на учебном занятии.*

Условия, в которых живет и модернизируется современное образование, активные социоэкономические изменения, динамическая культура общества, стремительное реформирование самой системы, инноватизация педагогической деятельности коренным образом меняют его природу. В последние годы активно говорят об изменении ландшафта образования как влиянии внешних условий на трансформацию и развитие современного образовательного пространства [1, 2], особенное внимание исследователей уделяется изменению и трансформации его коммуникативной составляющей.

Коммуникативная природа образования как социальной практики сегодня рассматривается как один из факторов, определяющий характер его развития. Эта характеристика отмечается многими исследователями. Так, Г. И. Петрова в своих работах определяет коммуникацию как средство «достижения взаимопонимания, согласия, а следовательно, как педагогический способ развития самостоятельности, личностного самоопределения, самореализации, рефлексивное усилие, проектирование себя на нестандартные решения» [3, с. 40]. В. В. Кабрин рассматривает коммуникацию как «универсальный интегрирующий образование (изнутри и извне) процесс, доступный рефлексии и управлению», ре-

зультатом которого является уникальный для каждого участника процесса коммуникативный опыт [4, с. 5–7]. Е. Д. Файзуллаева подчеркивает, что коммуникация в учебном процессе и ее характер делают «психолого-педагогическую атмосферу комфортной и безопасной, образовательной либо наоборот» [5, с. 9]. По мнению Л. Л. Балакиной, в условиях современной информационно-коммуникативной культуры важнейшей задачей образования становится овладение как педагогом, так и учащимися культурой коммуникативного мышления, связанного с набором качеств, среди которых умение самостоятельно добывать знания и применять их на практике, выдвигать гипотезы решения проблем, делать обобщения, работать в команде, сообщая, предотвращая конфликтные ситуации и пр. [6]. Исследователи Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета обращают внимание на существование знания как незавершенной культурной формы в современной онтологии, что ставит перед образованием задачу становления личностного знания человека о мире. Основной формой организации работы со знанием становится рефлексивная коммуникация, в ходе которой идет работа с личным опытом, со смыслом. А смысл рождается только в коммуникации с другим [7]. К. Браффи обосновы-

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного БРФФИ-РГНФ международного научного проекта № Г16Р – 016 «Медиация образовательных событий средствами современной визуальной культуры».

вает коммуникативную природу образования коммуникативной природой самого знания, мышления. Знание конструируется в общении, способность к мышлению обосновывается способностью человека к общению («мы способны мыслить, потому что способны говорить друг с другом», «мышление как интернализированный разговор»). Образование трактуется им как посвящение в навык ведения и поддержания разговора и овладение особым типом дискурса – академическим научным языком [8, с. 317–319].

Таким образом, перед преподавателем высшей школы стоит задача создания и поддержания особого вида коммуникации в учебной аудитории – нетрадиционно регламентированной рамками «преподаватель спрашивает – студент отвечает», но направленной на формирование критического и рефлексивного мышления, связанной с определением личных смыслов, отношений, образовательного опыта. Какими компетенциями должен обладать преподаватель в новой коммуникативной образовательной картине мира? Где его место в новом ландшафте образования? Обладает ли он уже какими-то практическими приемами организации коммуникации в учебной аудитории?

В поиске ответов на данные вопросы необходимо обратиться к инструменту педагогического исследования, которое, по мнению Л. А. Никитиной, становится способом личной позиции педагога в его профессиональной деятельности: «Исследуя собственную методическую деятельность, педагог... начинает изучать свое место и позицию в образовании; свое участие в образовании; вычленяет взаимодействие собственного интереса и личного интереса учащихся; ориентированность на вовлеченность... в деятельность» [9]. Г. Н. Прозументова подчеркивает необходимость исследования при порождении нового, инновационного в образовании, как сопровождения процесса организации самим субъектом процесса образования, создании и познании новых субъектных форм деятельности в образовании [10, с. 5].

В качестве методики исследования рассматривается методика феноменологического описания инноваций, разработанная Г. Н. Прозументовой, позволяющая проявить места «личного» присутствия человека в образовании, встать в позицию участника образовательной реальности, способного открыть свой смысл и увидеть свое активное участие в изменениях образовательной практики [11, с. 7]. Методика включает в себе следующие этапы:

- характеристика контекста появления инновационной ситуации;
- самоописание «биографической» ситуации и сюжета личного действия;

– аналитический комментарий: формулирование своего понимания инновационного содержания действий, совершаемых исследователем, их смысла;

– аналитическое обобщение: выделение и формулирование эмпирических признаков личного действия, определение его причин и последствий как для самого человека, так и его взаимодействия с другими участниками; проявление образовательного потенциала совершаемых личных действий [11, с. 39–40].

Контекст исследования. В 2016 г. было проведено экспериментальное исследование Лабораторией проектирования инновационных процессов в образовании (НИ ТГУ). Исследование было посвящено медиации образовательного события средствами визуальной культуры. В его основе лежит идея об «иконическом повороте», доминировании в современной культуре визуального образа «как специфического медиума, обладающего собственной, т. е. альтернативной по отношению к лингвистической, логикой формирования смысла» [12, с. 187]. Образование как культурная практика не может не реагировать на данные изменения, поэтому рецепция «иконического поворота» и попытки модификации современной педагогической практики под реалии современной визуально-ориентированной реальности становятся одной из важных задач современного образования. Попытка привнесения реалий визуальной культуры в образовательный процесс была предпринята У. Митчеллом, выступившим с рядом предложений по развитию визуальной компетентности студентов университета, среди которых, в частности, развивать умение взглянуть «свежим взглядом» на привычные «каждодневные» вещи [13].

В основе эксперимента лежало 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. На первой стадии эксперимента необходимо было понять, как воспринимают визуальные образы учащиеся. Преподавателей также интересовала задача, как может быть организована встреча учащихся с визуальным образом, какую роль преподаватели должны занимать в структуре занятия-события, занятия-встречи с визуальным образом. Иными словами, как преподаватель, по возможности отойдя от традиционной дидактической роли, может выстраивать/влиять/допустить коммуникацию в учебной аудитории, медиатором которой станет визуальный образ.

Эксперимент проходил в группе студентов второго курса Международного факультета управления ТГУ, обучающихся по специальности «менеджмент» и включал три занятия. В данном тексте приводится описание первой ситуации и выдержки из стенограммы занятия.

Ситуация. Занятие проводилось как рядовое учебное, студенты ничего не знали о проводящемся эксперименте.

Семи студентам на занятии ведущими (в аудитории работали два преподавателя – Е. А. Сергеева (в тексте стенограммы – ведущий 1) и А. В. Солоненко (ведущий 2)) было предложено внимательно рассмотреть представленную ниже фотографию и ответить на вопрос: **Что вы увидели?**



Рис. 1

Ответы от студентов пошли практически сразу:

Ст. 3. Офис.

Вед. 1. Угу.

Ст. 3. Рабочая обстановка.

Вед. 1. Угу.

Ст. 2. Общение двух людей.

Ст. 1. Люди сидят, каждый своим делом занят.

Ст. 7. Кто-то кофе пьет (смешок).

Ст. 1. Общаются, бумаг много.

Поток версий был бурным, однако не получая подтверждения преподавателя о правильности ответа, студенты периодически делали попытки «разгадать» намерение преподавателя (которое так и не было озвучено, ведущие повторяли один и тот же вопрос в разных вариациях: *Вопрос мой все остается такой же. Ребята, еще раз, рассмотрите и опишите, пожалуйста, что вы видите? / Спасибо, кто еще что увидел? / Кто что увидел, ребята? Попробуйте еще, посмотрите*). Не получая подкрепления своих идей, студенты начали строить разные предположения двух видов: относительно того, что изображено на фотографии (предположения: офис / рекламное агентство / съемочная площадка / зарубежный университет), второе – о том, для чего выполняется данное задание (варианты: вспомнить предыдущую тему, активизировать словарный запас по конкретной теме).

Обсуждая версии, студенты спорили, вступали в диалог, задавали друг другу вопросы. Обосновывая свои теории, учащиеся обращались к своему опыту («смотрел фильм», «видела по телевизору», «мне сестра рассказывала»), высказывали свою точку зрения в форме «Я-высказываний» («я думаю», «я тебе точно говорю», «я поняла»).

В какие-то моменты (ближе к середине обсуждения) преподаватели тоже стали включаться в обсуждения, обращаясь к версиям студентов:

Вед. 2. То есть как-то все решили что это компания? У нас же было мнение, по-моему, что это съемочная площадка, да?

Вед. 1. А вот про университет, у Вас такая идея появилась, почему?

Студенты старались подключить к обсуждению менее активных товарищей:

Ст. 4. Рассуждай с нами.

Ст. 7. Сделай погромче, че такого-то, самые нелепые идеи нужно обсуждать.

Подшло время перерыва. Студенты выглядели немного разочарованными – смысл задания им не был предъявлен преподавателем, а на вопрос «Но мы-то угадали?» преподаватель ответил, что скажет все в следующий раз.

Аналитический комментарий. Сама ситуация – обычное занятие в пятницу, каждую неделю по воле расписания организующее встречу преподавателя и студентов в учебной аудитории (студенты об эксперименте предупреждены не были и, по крайней мере, в начале воспринимали свою деятельность как характерную для стандартного учебного занятия), накладывала не только на студентов, но и на преподавателей типичную модель поведения: вначале приветствие, информирование о планах и целях занятия, «запуск» учебной деятельности – задание / упражнение по изучаемой/новой теме. Первое действие преподавателя, инициирующее эксперимент, на первый взгляд этой модели соответствовало:

Вед. 1. Начинаем наше очередное занятие. Ребята, дорогие мои, посмотрите внимательно на изображение, рассмотрите. Скажите, пожалуйста, кто что увидел? Можно по одному.

На наш взгляд, здесь важно отметить формулировку задания: «кто что увидел?». Само использование глагола совершенного вида «увидел», который обладает налично-результативным значением и указывает на конечный результат действия. И несмотря на использование «процессных» глаголов «посмотрите», «рассмотрите», последний глагол обозначает установку преподавателя не на контакт с визуальным образом, его рассматриванием, т. е. не на процесс, но на некий конечный результат взаимодействия учащегося с образом. Данная формулировка задания объясняет, на наш взгляд, тот

факт, что ответы от студентов последовали практически молниеносно:

Ст. 3. Офис.

Вед. 1. Угу.

Ст. 3. Рабочая обстановка.

Вед. 1. Угу.

Ст. 2. Общение двух людей.

Ст. 1. Люди сидят, каждый своим делом занят.

Ст. 7. Кто-то кофе пьет (смешок).

Ст. 1. Общаются, бумаг много.

Здесь студенты включаются в привычный режим «вопрос преподавателя – ответ (желательно быстрый и правильный) студента», характеризующий регламентированную, с четко прописанными ролями картину образования, в которой процесс тщательного взаимодействия с образом просто не вписывается.

Далее в стенограмме можно проследить следующую динамику в речи ведущих: от формулировки задания в языке контакта с образом («рассмотрите», «посмотрите», «что вы видите») совершается переход в залог «контакт с образом + словесное выражение» («рассмотрите и опишите», «говорите, что вы видите», «просьба моя – рассматривать изображения и сказать, кто что увидел»). Тем самым ведущий уводит аудиторию от логики образа к логике слова. Перед студентами встает задача не контакта с образом (его рассматривания, погружения в него), но перевод образа в словесное выражение, что выливается в большое количество интерпретаций образа. Затем ведущий предъявляет задание в его когнитивной составляющей: «как у вас получилось определить?», «у Вас такая идея появилась, почему?», «молодые люди, а вы как считаете?», «а почему вы так считаете?». Таким образом, сам ведущий формулировкой задания уводит аудиторию от образа, концентрируясь на традиционной рациональной составляющей педагогического общения (объяснить, доказать, определить) и провоцирует шквал новых интерпретаций.

В стенограмме можно установить зависимость ответов студентов от формулировки задания ведущими. Так, в ответ на вопрос «Что вы увидели?» студенты предлагают свои версии – интерпретации увиденного: «офис», «рабочая обстановка», «общение». При повторном вопросе студенты пытаются детализировать версии, не уходя тем не менее из логики интерпретации: «Девушка туфли снимает», «Афроамериканец читает газету». При вопросах ведущих с когнитивной ориентацией («объясните», «как определили») в речи студентов стенограмма фиксирует феномен коммуникативной трансгрессии – ухода от темы обсуждения, самого образа: студенты начинают говорить, используя генерализации («Обычно офисы другие бывают», «Офисы бывают разные»), ссылаясь на личный опыт («В фильмах часто видел»).

Реакция преподавателя на ответы студентов также вписывалась в сценарий «вопрос преподавателя – ответ студента – реакция преподавателя»: реплика-междометие «Угу» (на помощь приходит аудиозапись, передающая интонации и собственная память) как знак того, что версия услышана. Но одобрения она не несет. По сути, преподаватель, де факто ситуационно являясь преподавателем на занятии, не выполняет свои функции в полном объеме: задание не конкретизировано, реакции одобрения-корректировки, наводящих вопросов от него не исходит. Он отходит от своих традиционных функций и важно, на наш взгляд, как реагируют в этой ситуации студенты. В ходе эксперимента наблюдались следующие реакции студентов на описанную позицию преподавателя:

– попытка конкретизации задания:

Ст. 7. Кто что увидел, надо сказать?

Ст. 7. А что надо увидеть?;

– попытка угадать характер задания, вписав его в уже известный образовательный контекст:

Ст. 7. Может, это че-то из диалога, то что мы учили? Нет?

Ст. 2. Я поняла, к чему это все. Елена Анатольевна, можно я раскрою секрет?!

Вед. 1. Да никаких секретов.

Ст. 2. То, что это, эээ, Perfect Continuous, Continuous Perfect (смех), то, что все это началось в каком-то будущем, ой, прошлом времени и продолжается на данный момент;

– попытка «раскрыть преподавателя», заставить его проговориться, «выдать» конкретную цель задания:

Ст. 2. Елена Анатольевна, а что вы видите?

Ст. 3. Елена Анатольевна, а ваше мнение по этому поводу, что это?

Здесь ведущий уходит от традиционной миссии преподавателя объяснить и прояснить и уклоняется от ответа, а также возвращает аудиторию к задаче:

Вед. 1. Ну я сегодня послушаю вас, хорошо?

Вед. 1. Вопрос мой все остается такой же. Ребята, еще раз, рассмотрите и опишите, пожалуйста, что вы видите?

Однако удержание роли исследователя, нацеленного на «торможение коммуникации», фокусирование студентов на самом задании и отказ от роли преподавателя, формулирующего и осуществляющего выполнение конкретной учебной задачи, не означает, что преподаватель полностью здесь отступил. Ведущие не удерживаются от дидактизма, традиционного расспрашивания, вовлечения в обсуждение других студентов:

Вед. 1. Нет, нет, вы говорите, то что вы видите, Вазген, вот.

Вед. 2. Кто-то, по-моему, вы говорили?

Ст. 1. Вазген говорил.

Вед. 2. Вазген говорил, что.

Вед. 2. Как-то у вас было альтернативное мнение. А что вас на него натолкнуло?

Вед. 1. Настя, позвольте спросить, как у вас получилось определить, что офис не совсем обычный?

Интерес вызывает то, что отказ преподавателя от некоторых своих традиционных функций ведет к тому, что эти функции берут на себя студенты в попытке «восстановить» традиционный порядок:

– пытаются объяснить значение задания в структуре занятия (**Ст. 2.** Я поняла, к чему это все. Елена Анатольевна, можно я раскрою секрет?!);

– делают попытки назвать тему занятия (**Ст. 1.** Мы сегодня про глаголы будем говорить, да?);

– организуют коммуникацию (обращения друг к другу, попытки подключить менее активных студентов к обсуждению).

Таким образом, попытка создания ситуации неопределенности на занятии выливается в более активные действия студентов по восстановлению «порядка» учебного занятия, их инициативы по принятию на себя традиционных преподавательских функций.

В то же время преподаватель на некоторое время становится соучастником обсуждения. Об этом свидетельствует тот факт, что в репликах ведущего время от времени появляется местоимение «мы», говорящее о его сопричастности к тому, что происходит в аудитории.

Вед. 1. Сегодня мы обсуждаем изображение.

Вед. 2. То есть как-то все решили что это компания? У нас же было мнение, по-моему, что это съёмочная площадка, да?

Таким образом, на материале первой ситуации отмечены особенности позиции преподавателя в эксперименте с визуальным образом:

– при отказе преподавателя от ряда традиционных функций студенты пытаются брать часть этих функций на себя для восстановления традиционной картины обучения;

– преподаватель может проявлять позицию как организатора, так и участника коммуникации;

– используя ряд приемов, преподаватель может «тормозить коммуникацию», возвращая студентов от присвоенной ими задачи «угадать» правильный ответ к самому процессу коммуникации как проявлению смыслов, личной позиции.

Тем не менее, говоря о преподавателе как исследователе и организаторе эксперимента, следует отметить момент, который мы посчитали дефицитным, а именно реакции на реплики студентов. Изучение стенограммы позволяет выделить несколько характерных реакций ведущих на реплики студентов – участников эксперимента. Следует отме-

тить, что в основном студенты выбрали стратегию интерпретации визуального образа и изначально предлагали свои версии-видения того, что происходит на изображении. В данной ситуации преподаватели реагировали следующим образом:

– **игнорирование:**

Ст. 4. Там рядом туфли стоят, да?

Ст. 3. А афроамериканец прикрывается.

Ст. 7. Может, это че-то из диалога, то что мы учили? Нет?

Ст. 1. Ни фига ты вспомнил?(общий смех).

Ст. 3. Ну правильно, у него там распечатка такая. Там не только такое вспомнишь (смешок).

Пауза 5 секунд.

Ст. 1. Не знаю, ну это, по-моему, какой-то офис, помещение какое-то офисное. Рабочая обстановка, компьютеры стоят.

Ст. 3. У них визит какой-то, рабочий, наверное, вот этого парня и вот этой девушки.

Ст. 1. Не знаю, ну там тоже на заднем плане точно переговариваются между собой.

Пауза 10 секунд.

(Как мы видим, на протяжении всего разговора ведущий молчит, не реагирует на реплики студентов, не пытается заполнить возникающие паузы.);

– **апеллирование и возвращение к изначальному заданию:** «**Что вы увидели?**», **к изображению как отправной точке:**

Ст. 2. Вообще правильный ответ есть? Или нет?

Вед. 1. Сегодня мы обсуждаем изображение.

Ст. 2. Не знаю я, у меня фантазия заканчивается.

Ст. 1. Тут главное начать, а дальше понесется.

Вед. 1. Сегодня вопрос у нас один, рассмотрим это изображение и озвучьте, что вы видите;

– привлечение внимания к определенной реплике:

Ст. 7. Женищина тоже пришла устраиваться на работу тоже в этом офисе, а этот мужчина...

Ст. 3. Да....

Ст. 7. ...там главный и рассказывает, показывает, кто, что...

Вед. 1. Как у вас получилось определить, что именно женщина пришла устраиваться, а не мужчина?

Вед. 2. А вот про университет, у Вас такая идея появилась, почему?

Вед. 1. Как вы пришли к идее, что это не Россия?

Следует отметить два момента: подобные реплики порождают волну новых интерпретаций, как правило, не реферируемых к изображению; на наш взгляд, подобными репликами исследователь может задать вектор обсуждения (хотя бы на определенное время), развернуть эксперимент в определенном русле.

Описанные типы реакции преподавателя ставят вопрос о выборе оптимальной стратегии реагиро-

вания на реплики аудитории, исходя из задач экспериментатора и характера развития ситуации обсуждения в данный конкретный момент.

Анализ стенограммы проявил одну интересную ситуацию: реплика студента, потенциально отсылающая непосредственно к изображению, осталась без внимания ведущих, не получила их акцента, шанса быть развитой дальше в обсуждении, «потонула» в потоке голосов.

Ст. 1. Для меня это рабочая обстановка какая-то.

Ст. 7. Какое-то оранжевое все.

Ст. 1. Хотя, ну не знаю, меня вот тот мужчина, афроамериканец смущает, что он сидит в верхней одежде.

Встает вопрос об определенном «фильтре» реплик, настройке «чувствительности» ведущих к фразам участников эксперимента, отсылающих непосредственно к изображению. Причем это важно в контексте динамичного развития ситуации обсуждения, требующей незамедлительного реагирования ведущих.

В результате работы со стенограммой был актуализирован ряд вопросов, поиск ответов на которые видится важным для дальнейшего проведения эксперимента, а также привлечения новых участников в эксперимент:

– ролевые модели «преподавателя» и «исследователя-организатора эксперимента», соответствующий каждой модели набор реплик, реакций, действий, возможность совмещения и/или перехода из одной модели в другую в ходе проведения эксперимента;

– определение характера взаимодействия между преподавателем и учебной группой в ситуации эксперимента;

– определение оптимальных репертуаров реагирования на возможные реплики студентов и в конечном итоге определение стратегии поведения преподавателя в ходе эксперимента;

– определение фраз, тем, возможных реплик участников, относящихся к визуальному образу, и возможные варианты развития этих фраз, тем, реплик в разговоре (определение роли преподавателя и вариантов модерации обсуждения в направлении визуального образа).

Аналитическое обобщение. Описанное участие в эксперименте поставило вопрос о выборе коммуникативной стратегии преподавателя как в контексте образовательной встречи учащихся с визуальным образом, так и в рамках выбора преподавателем своего образа в современном меняющемся образовательном ландшафте.

Обобщая полученный опыт, мы делаем предположение о следующих возможных сценариях:

– **дидактический.**

Преподаватель – источник и регулятор коммуникации. Занятие начинается с формулирования

им задания, причем язык задания – логоцентричный, ориентация на логику слова, на традиционные учебные задачи – «описать», «объяснить», «интерпретировать». От преподавателя исходят реакции одобрения – коррекции, учащийся видит его как ориентир – «правильно ли я рассуждаю?», «близок ли к верному мой ответ?», «справился ли я с заданием?». Преподаватель «ведет» коммуникацию также за счет расспрашивания, уточнения, вовлечения учащихся в общий коммуникационный поток рассуждения;

– **«уход преподавателя».**

Преподаватель запускает коммуникацию формулировкой задания. Однако язык задания не логоцентричен. Он нацелен на происходящее с учащимися в аудитории «здесь и сейчас». В логике описанного эксперимента это вопрос «Что вы видите?». В дальнейшем преподаватель уходит с авансцены занятия через отказ от своих традиционных дидактических функций: выделение ответов отдельных учащихся как правильных, направление хода рассуждения в определенное русло за счет переспросов, уточнений и подобного типа реакций на реплики учащихся, вовлечение менее активных учащихся в обсуждение. Важно отметить, что в данной ситуации сами студенты для «восстановления порядка» традиционного занятия могут брать на себя вышеобозначенные функции. Что же делает преподаватель? Его задача – тормозить коммуникацию, возвращать учащихся к ситуации «здесь и сейчас»;

– **совмещение сценариев, преподаватель как соучастник коммуникации.**

Описанная ситуация проявила возможности совмещения функций запуска и регулирования коммуникации с полноправным соучастием преподавателя в обсуждении, проявлении собственных смыслов.

В дальнейшем исследовании планируется более детальная разработка сценариев. Предполагается, что каждый из сценариев уместен при решении определенных учебных и образовательных задач, он требует детализации реплик преподавателя, его реакций на реплики учащихся, определенной рефлексии произошедшего в учебной аудитории. Вслед за положением Г. Н. Прокументовой о моделях организации совместной деятельности [14] предполагается, что в основе каждого из описанных сценариев – разное качество связей участников совместной деятельности, разные типы педагогической деятельности, разная позиция педагога. Возможно, выбор сценария, исходя из обстоятельств, в которых ведет свою работу педагог, поможет ему найти свою локацию в динамичном, меняющемся современном образовательном ландшафте.

Список литературы

1. Конанчук Д., Волков А. Эпоха «Гринфилда» в образовании. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf (дата обращения: 01.03.2017).
2. Тарасенко М. Ландшафт новых технологий // Вопросы образования. 2014. № 22 (105). URL: <http://voprosyobrazovaniya.ru/ivo/info/14384.html> (дата обращения: 01.03.2017).
3. Фахрутдинова А. З., Петрова Г. И. Коммуникации в образовании и управлении: учеб.-метод. пособие. Томск: НЛТ, 2002. 288 с.
4. Кабрин В. В. Актуальные направления психологического сопровождения университетского образования. Томск: ЦПКЖК, 2002. 68 с.
5. Файзуллаева Е. Д. Открытый стиль педагогической коммуникации как ключевая компетенция современного педагога дошкольного образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2017. № 1 (178). С. 9–16.
6. Балакина Л. Л. Коммуникативная онтология образования // Вестник Томского гос. ун-та. 2004. № 282. С. 123–125.
7. Гусаковский М. А., Яценко Л. А., Костюкевич С. В. и др. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2004. 279 с.
8. Браффи К. А. Образование как разговор // Теоретические вопросы образования / под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, А. М. Корбуа. Минск: БГУ, 2013. С. 317–332. URL: <http://elib.bs.u.by/bitstream/123456789/104688/1/%D0%91%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%84%D0%B8.pdf> (дата обращения: 01.03.2017).
9. Никитина Л. А. Исследовательская компетентность и методическая подготовка педагога // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 1. С. 198–201.
10. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. 342 с.
11. Прокументова Г. Н. Переход к открытому образовательному пространству: Типологизация образовательной реальности инноваций: стратегия и методика гуманитарного исследования. Томск: Томский гос. ун-т, 2009. 448 с.
12. Инишев И. «Иконический поворот» в науках о культуре и обществе // Логос. 2012. № 1 (85). С. 184–211.
13. Mitchell W. J. T. Showing seeing: a critique of visual culture // Journal of Visual Culture. 2002. Vol. 1 (2). P. 165–181.
14. Никитина Л. А., Поздеева С. И. Педагогическое наследие Г. Н. Прокументовой как ориентир для науки и образовательной практики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. № 4 (10). С. 7–15.

Солоненко Александра Владимировна, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: erutrac@yahoo.com

Сергеева Елена Анатольевна, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: sergeeva2003@mail.ru

Материал поступил в редакцию 29.03.2017.

DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-131-138

UNIVERSITY TEACHER IN EDUCATIONAL ROUTINE LANDSCAPE (THOUGHTS UPON A PEDAGOGICAL EXPERIMENT)*

A. V. Solonenko, E. A. Sergeeva

Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

The article deals with the issue of changing the type of educational communication in modern education. The modern communicational landscape of education has been defined: the aspect of communication is regarded as one of the factors of education development. The communicative aspect defines the way learners deal with knowledge, acquire their individual educational experience, shape their culture of thinking. The authors emphasize the issue of searching for new approaches towards organizing educational communication by a teacher according to the objectives defined by the modern landscape of education. The article presents the results of an educational experiment that light upon the issue of defining and designing new communicative scenario for a teacher in class. The analysis of the experiment draws upon the phenomenological description of the case of communication organized in a university class. On the basis of the analysis of the experiment case and the experiment transcript, the authors define three possible communicative scenarios for a teacher: the didactic scenario (the traditional one: a teacher is the source and the regulator of communication in class), the 'teacher is out' scenario (a teacher leaves the front stage of a class through rejecting his / her traditional communicational functions), and the blended scenario (a teacher as a co-participant of communication).

Key words: *educational communication, communicative interaction, communicative landscape in education, communicative scenario in class.*

* The article has been written in the framework of the project "Mediation of educational events via means of contemporary visual culture" (the BRFFR-RFH grant for international project N.Г16P-016).

References

1. Konanchuk D., Volkov A. *Epokha «Grinfil'da» v obrazovanii* [Epokh of Greenfield in education]. (in Russian). URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf (accessed: 01.03.2017).
2. Tarasenko M. *Landshaft novykh tekhnologiy* [Landscape of new technologies]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2014, no. 22 (105) (in Russian). URL: <http://vogazeta.ru/ivo/info/14384.html> (accessed: 01.03.2017).
3. Fakhruddinova A. Z., Petrova G. I. *Kommunikatsii v obrazovanii i upravlenii* [Communications in education and management]. Tomsk, NLT Publ., 2002. 288 p. (in Russian).
4. Kabrin V. V. *Aktual'nye napravleniya psikhologicheskogo soprovozhdeniya universitetskogo obrazovaniya* [Urgent directions of psychological maintenance of university education]. Tomsk, TsPKZhK Publ., 2002. 68 p. (In Russian).
5. Fayzullaeva E. D. *Otkrytyy stil' pedagogicheskoy kommunikatsii kak klyuchevaya kompetentsiya sovremennogo pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya* [Open style of pedagogical communication as a key competency of a modern preschool teacher]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2017, no. 1 (178), pp. 9–16 (in Russian).
6. Balakina L. L. *Kommunikativnaya ontologiya obrazovaniya* [Communicative ontology of education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – TSU Bulletin*, 2004, no. 282, pp. 123–125 (in Russian).
7. Gusakovskiy M. A., Yashchenko L. A., Kostyukevich S. V., etc. *Universitet kak tsentr kul'turoporozhdayushchego obrazovaniya. Izmeneniye form kommunikatsii v uchebnom protsesse. Pod red. M. A. Gusakovskogo* [University as center of culture-producing education. Change of forms of communication in educational process. Under the editorship of M. A. Gusakovskiy]. Minsk, BSU Publ., 2004. 279 p. (in Russian).
8. Bruffee K. A. *Obrazovaniye kak razgovor* [Education as conversation]. *Teoreticheskiye voprosy obrazovaniya. Pod red. M. A. Gusakovskogo, A. A. Polonnikova, A. M. Korbut* [Theoretical issues of education: reader. Under the editorship of M. A. Gusakovskiy, A. A. Polonnikov, A. M. Korbut]. Minsk, BSU Publ., 2013. pp. 317–332 (in Russian). URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/104688/1/%D0%91%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%84%D0%B8.pdf> (accessed 01.03.201).
9. Nikitina L. A. *Issledovatel'skaya kompetentnost' i metodicheskaya podgotovka pedagoga* [Research competence and methodical preparation of a teacher]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture and education*, 2009, no. 1, pp. 198–201 (in Russian).
10. *Gumanitarnoye issledovaniye v obrazovanii: opyt, razmyshleniya, problemy. Pod red. G. N. Prozumentovoy* [A humanitarian research in education: experience, reflections, problems. Under the editorship of G. N. Prozumentova]. Tomsk, TSU Publ., 2002. 342 p. (in Russian).
11. Prozumentova G. N. *Perekhod k otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu: Tipologizatsiya obrazovatel'noy real'nosti innovatsiy: strategiya i metodika humanitarnogo issledovaniya* [Transition to open educational space: tipologization of educational reality of innovations: strategy and technique of a humanitarian research]. Tomsk, TSU Publ., 2009. 448 p. (in Russian).
12. Inishev I. «Ikonicheskiy povорот» v naukakh o kul'ture i obshchestve [Iconic turn» in sciences about culture and society]. *Logos*, 2012, no. 1 (85), pp. 184–211 (in Russian).
13. Mitchell W. J. T. Showing seeing: critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2002, vol. 1 (2), pp. 165–181.
14. Nikitina L. A., Pozdeeva S. I. *Pedagogicheskoye naslediyе G. N. Prozumentovoy kak orientir dlya nauki i obrazovatel'noy praktiki* [The pedagogical heritage of G. N. Prozumentova as a benchmark for science and educational practice]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2015, no. 4 (10), pp. 7–15 (in Russian).

Solonenko A. V., Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050). E-mail: erutpac@yahoo.com

Sergeeva E. A., Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050). E-mail: sergeeva2003@mail.ru