УДК 378.1 : 159.9
ББК 74.58 022

Образовательные практики: амплификация маргинальности

Альманах № 4

Серия «Университет в перспективе развития»

Белорусский государственный университет.
Центр проблем развития образования БГУ
Под ред. А.А. Забирко.
Мн.: Технопринт, 2000. – 184 с.

ISBN 985-464-059-0

В альманах включены материалы проблемно-разработческого семинара «университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы», проведенного в Белорусском государственном университете 21-23 сентября 2000 года, а также статьи в рамках тематики семинара, специально заказанные для данного сборника.

Содержание сборника фокусируется на проблематике новых форм университетской подготовки; предпринимаются попытки осмысления разных типов гуманитарных образовательных практик. Авторов данного сборника объединяет то обстоятельство, что каждый из них при обсуждении образовательных стратегий использует ту или иную форму критического дискурса.

Сборник статей ставит своей задачей расширение читательского опыта осмысления университетского образования путем привлечения ресурса, накопленного в текстах, проблематизирующих единообразие практик преподавания и создающих возможность для конструирования альтернативных педагогических концепций университетского образования.

Данное издание предназначено для преподавателей, ученых, исследователей проблем высшей школы, аспирантов, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие Многообразие не данность, а проект. *(с. 5)*

Введение Чтение без контекста. *(с. 8)*

Коломинский Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация. *(с. 12)*

Слепович Е.С. Размышления специалиста об авторской практике "Психология ребенка с аномальным развитием". *(с. 20)*

Краснов Ю.Э. От вербально-технической к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме психологического образования. Опыт реконструкции становления и методологического обоснования проекта "ПРАКТИКА" как единица (университетского) психологического образования". *(с. 25)*

Фофанова Г.А. После лекции Полонникова А.А. Размышления психолога. *(с. 36)*

Харин С.С. Совершенство развития (теоретические аспекты личностно-профессионального становления субъекта научной деятельности). *(с. 40)*

Файферман В.В. Психологические особенности функционирования намерений в процессе профессиональной подготовки психологов. *(с. 61)*

Герасимова В.А. Просто ни о чем… *(с. 68)*

Джержен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика. *(с. 74)*

Соколова М.В. Лирическое эссе на тему "Об издержках педагогического процесса". Взгляд изнутри. *(с. 102)*

Полонников А.А. Сверхъестественность образования. *(с. 106)*

Корчалова Н.Д. Возможность и воображение. *(с. 131)*

Забирко А.А. Время и образование. Несколько метафор к образовательной практике. *(с. 133)*

Корбут А.М. Образование | проблематизация. *(с. 136)*

Интервью с человеком, не написавшим послесловие. *(с. 158)*

Забирко А.А., Герасимова В.А., Корбут А.М., Корчалова Н.Д., Полонников А.А. Комментирующий диалог как образовательная практика: конструирование события. *(с. 162)*

Многообразие не данность, а проект

ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич, *кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, . член редколлегии альманаха.*

Среди реалий нашего постсоветского существования есть одна, на которую хотелось бы обратить внимание читателя и интерпретация которой, вполне возможно, позволит точнее прочесть архитектонику и внутреннюю динамику этой небольшой книжки. Речь идет о внезапно открывшейся для многих жителей унифицированного мира реальности многообразия форм человеческой жизни, многообразия реальностей. Причем это многообразие следует понимать не как индивидуальную выразительность или ботаническую пестроту окружающего нас ландшафта, но как множественность самих ландшафтов, социальных реальностей, культур, включающих в себя на правах тотальности солидарных с ними субъектов. Открывающаяся сегодня культурная паритетность разных миров проблематизирует привычную очевидность критериальной базы нашего суждения, причем не только обыденного, но и профессионального, что все чаще выражается, как пишет В.М. Розин, в невозможности отличить "нормального человека от душевнобольного, понять, чем отличается предсказание погоды от астрологического прогноза (ведь на наших экранах они часто идут друг за другом), нащупать критерии, отличающие верующего от эзотерика, эзотерика от сумасшедшего, а их всех, например, от обычного человека со странностями или от художника, который живет в символических реальностях достаточно всерьёз".

Данное обстоятельство, может быть, впервые всерьез ставит под вопрос саму возможность общего человеческого мира и даже саму фактичность человеческого. Последнее проявляется в том, что в самых разных, порой неожиданных сферах социальной жизни встречаются, сталкиваются (в непредсказуемом по последствиям диалоге) не просто интересы отдельных групп и индивидов, утверждающих свои значимые цели, а обусловливающие самих индивидов порядки (сами трактовки человеческого), несоизмеримые системы ориентаций, морально-нравственные предпочтения, схемы понимания, суждения и действия. Эскалация различных форм насилия, свидетелями, а порой и участниками которых в разном качестве оказываемся мы сами, все чаще имеет своими корнями этот самый эффект многообразия. Правда, осознаем мы его не как столкновение разных правд и истин, а как борьбу с неправдой и заблуждением, в которой истина и правда всегда почему-то на нашей стороне.

В самом общем виде антропологическая задача, встающая сегодня перед постсоветским субъектом, может быть сформулирована как обретение опыта существования в условиях расширяющегося многообразия форм общественной и индивидуальной жизни. Эту задачу, метафоризируя Тойнби, обозначим как "вызов многообразия". Решить же задачу, как известно, не приняв (присвоив) исходных условий, нельзя.

В ситуации вызова многообразия обнаруживает сегодня себя и университетское образование. Скажем точнее: может обнаружить. Дифференциация и диверсификация форм научного знания как основного конститутива построения учебных предметов часто приводит к тому, что приверженцы тех или иных его вариантов начинают практиковать свои академические предпочтения в студенческой аудитории, вольно или невольно уничтожая результаты реализации иных предпочтений в трактовке знания. На полюсе студента отмеченный нами знаниевый конфликт приводит, как правило, к эклектизму или теоретическому нигилизму. В некоторых же случаях это проявляется в сетованиях студентов на отсутствие "базы" в построении собственной профессиональной картины мира. Причем (интересный парадокс) размах и глубина указанного онтологического (знаниевого) конфликта тем сильнее, чем более добросовестно (в традиционном смысле) преподаватель выполняет свои педагогические обязанности. Простое же согласование оказывается попросту невозможным вследствие принадлежности педагогических субъектов разным, порой взаимоисключающим научным традициям, профессиональным ценностям, трактовкам сущности образовательного процесса.

Последнее обстоятельство особо значимо, поскольку имеет непосредственное отношение к данному альманаху. Здесь будет уместным отметить, что сам факт его (альманаха) появления связан, во-первых, с очередным итогом (первый этап был отмечен выходом альманаха "Психологическое образование: контексты развития") многолетней работы в Центре проблем развития образования БГУ творческой группы преподавателей, аспирантов, студентов в области обновления форм и содержаний университетского психологического образования, а, во-вторых, с состоявшимся в сентябре 2000 года проблемно-разработческим семинаром "Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы". Во время подготовки данного семинара и было принято решение опубликовать наиболее популярные доклады в альманахе. В числе таковых оказались выступления Я.Л. Коломинского, Е.С. Слепович, С.С. Харина, Ю.Э. Краснова, А.А. Полонникова. Кроме этого, в ходе последующей работы над сборником возникла идея пригласить в него некоторых ученых,

заинтересовавших своими идеями организаторов семинара, и таковые предложения были сделаны К. Джерджену (США), С. Московичи (Франция), А.А. Пузырею (Россия), всем остальным представителям минской творческой группы (В.А. Герасимовой, А.А. Забирко, А.М. Корбуту, Н.Д. Корчаловой).

Приглашение было принято, и некоторые работы, в частности статья К. Джерджена в переводе А. Корбута, включены в альманах. Отрадно отметить, что текст известного американского психолога публикуется не только впервые на русском языке, но и вообще впервые. В итоге, после тщательного отбора, часть полученных редакционной коллегией работ вошла в альманах "Образовательные практики: амплификация маргинальности", другие хранятся в редакционном портфеле группы для готовящихся в последующем изданий. В планы разработческой группы входит публикация сборников текстов по современному конструкционизму, теории социальных репрезентаций и некоторых других.

Кроме этого, в структуру сборника было решено включить коллективную аналитическую записку "Комментирующий диалог как образовательнная практика: конструирование события", подготовленную по итогам сентябрьского семинара, а также несколько работ студентов отделения психологии факультета философии и социальных наук БГУ, инспирированных, как считают их авторы, дискуссиями на занятиях по курсу "Методика преподавания психологии" (работы М. Соколовой и Г. Фофановой).

Участие столь различных авторов в одном издании поставило редакционную коллегию в очень непростое положение. По существу мы оказались в созданной нами самими ситуации реального многообразия, конфликтный характер которой был нами проиллюстрирован выше. На одном из заседаний редколлегии проблема была сформулирована так: как организовать продуктивный диалог разнокачественных мыслительных организованностей в пределах одного культурного пространства — альманаха. При этом было решено, что равенство всех в "братской могиле", как это часто наблюдается в белорусских научных изданиях, нас не устраивает. В результате альманах стал формироваться как экспериментальная площадка такого непростого диалога.

Особенностью формирования концепции издания было то, что ее основные принципы и правила рождались и определялись в процессе редакционной работы, так сказать, "на марше". Это обстоятельство отразилось, например, на том, что правила, сформулированные для авторов альманаха в период подготовки семинара, существенно отличались от тех, которые в настоящее время регулируют концепцию данного издания. Более того, авторы многих статей были вовлечены в дискуссию по поводу публикуемых работ, и их участие самым существенным образом повлияло на архитектонику альманаха, характер и качество комментариев к текстам.

Концептуальная идея такого эксперимента может быть выражена следующими словами: "маргинальный", "комментарий", "амплификация". Маргинальный, производный от латинского marginalis, — "находящийся на краю", имеет два толкования и обозначает, во-первых, пометки на краях книги или рукописи, а во-вторых, указывает на индивидов и группы, находящиеся на "окраинах", на "обочинах" или попросту за рамками характерных для данного общества основных структурных подразделений или господствующих социокультурных норм и традиций. Очень важно указать, что маргинальность — это не состояние автономии, а результат конфликта с общепринятыми нормами. Она не возникает вне резкого реального или вымышленного столкновения с окружающим миром[*] [1]. Если реализация первого значения слова "маргинальный" очевидна, то второе значение требует расшифровки. Замысел редколлегии состоял в том, чтобы путем взаимодействия текстов между собой, текстов и комментариев к ним, комментариев между собой, вызвать эффекты маргинализации, взаимного ограничения, с одной стороны, и системные эффекты, эффекты сложного целого, преобразовывающие воздействие на читателя собственно самого текста, включающее его в интерактивное взаимодействие, с другой. При этом понятно, что читатель волен отказаться от комментария в пользу базового текста, от текста в пользу комментария, равно как и от позиции читателя в пользу писательства. Для последнего портфель редколлегии всегда открыт.

Нетрудно заметить, что далеко не все тексты сопровождаются комментарием редакционной коллегии. Это связано как с пожеланием некоторых авторов, так и с задачей превращения данных работ в комментарий ко всем последующим или, наоборот, последующих к ним (эффект зеркального взаимоотражения). Маргинализация в этом случае связана с задачей представить практики образования, присутствующие в альманахе, как разные. Прерогативу в группировке текстов по критерию тождественности образовательных практик (что выражено в альманахе цветовым кодом), а равно и ответственность за эту идентификацию взяла на себя редакторская группа. Мы допускаем, что сами авторы опубликованных текстов могут не согласиться с нашими квалификациями, да и мы сами в них до конца не уверены. Как можно быть уверенным до конца, когда имеешь дело с динамическими человеческими обстоятельствами! Заранее приносим извинения за возможные погрешности в этой работе. Сам же факт группировки, и это важно отметить, не носит оценочный характер, а лишь указывает на разность культурной работы в образовании, которую представленные в них образовательные практики выполняют. И хотя редакционная коллегия имеет насчет этих образовательных практик собственные убеждения, мы оставляем за их авторами право на собственное прочтение образовательной и профессионально-психологической ситуации и самоопределение в ней. Взаимная критика в этом случае начинает служить не обесцениванию, а более точной самоидентификации образовательного опыта и его развитию.

Однако, и это следует подчеркнуть особо, далеко не все комментарии вступают в диалог с тем текстом, к которому они прилежат. В некоторых случаях они лишь отражаются от тех или иных текстовых образований и вступают в резонансные отношения с собственными статьями из данного альманаха или работами других членов редакционной группы. Мотив резонанса при этом существенен. Онтологически разнокачественные тексты вряд ли могут рассчитывать на взаимопонимание авторов в смысле построения общего согласованного мира. Но взаимодействовать случайно, резонировать на кажущееся, латентно значимое, символически незаместимое, оказывается вполне возможным. При этом предметы взаимодействия (тексты) позволяют не столько узнавать о себе (раскрываются навстречу), сколько создают условия для все новых и новых вопросов об акторе. Так, натыкаясь на острый предмет, мы узнаем не о нем, он может оставаться сокрытым, а о свойствах собственного тела: его упругости, динамичности, сензитивности. В этом случае комментарий меняет свой предмет. Он толкует собственное “тело”.

Вторая задача маргинализации — амплификация сущности и явленностей представленной образовательной практики, а в случае ее латентности — и проявления. Амплификация мыслится нами как метод гуманитарного исследования, состоящий в усилении выразительности высказывания. Средством такого усиления и служит вторая из введенных выше метафор — “комментарий”. Сам метод амплификации посредством комментария заимствован нами в работах российских психологов (А.А. Пузырея “Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники” и В.П. Зинченко “Культурно-историческая психология: опыт амплификации”), хотя в нашем альманахе он реализует несколько иную, обозначенную выше задачу.

Стратегический замысел редакционной коллегии (председатель А.А. Забирко) состоит в том, чтобы превратить публикацию альманаха в социокультурную акцию, которая будет способствовать реальной дифференциации практики психологического образования в Белгосуниверситете (а, возможно, не только психологического, и не только в БГУ), которая, как известно, начинается не столько со структуры действия в образовании, сколько со структуры нашего мышления об образовании. Тем самым мы подчеркиваем свою позицию в отношении вызова многообразия, поскольку считаем, что на его вызов психологическое образование должно ответить многообразием форм и результатов своей работы, множественностью образовательных практик. Публичность же такой позиции считаем удачным антиманипулятивным средством, поскольку манипуляция, как нам представляется, всегда связана с тайным намерением актора.

Таким образом, альманах в своем устройстве и, надеемся, событийности замыслен как образовательный опыт или образовательная практика (несколько практик), призванная утверждать в белорусском культурном ландшафте другие, в том числе и необразовательные, формы понимания, мышления и действия. Конечно, это предельная задача или сверхзадача (К. Станиславский). Однако именно она специфицирует ту культурную программу, которую редакционная коллегия и вся творческая группа принимают в качестве осознанных ориентиров.

Кроме указанной цели, в нашу программу входило и моделирование продуктивного взаимодействия разных типов опыта, взаимодействия, в котором бы от разности все только выигрывали. Хочется надеяться, что в этом плане кое-что получилось.

И последнее. Может быть, самое главное. Как это ни покажется странным, но прокламированного в самом начале вступительной статьи культурного многообразия нет. Мы продолжаем жить в гомогенном по существу мире, испытывая все последствия такого устройства мира на себе. Постсоветские изменения духа связаны лишь с предчувствием многообразия, с первичной его артикуляцией. Культурное многообразие для нашего постсоветского мира не данность, но проект. Однако от предчувствия до утверждения разнокачественной социальной реальности дорога не близкая, да и как стало понятно из вышеизложенного, и небезопасная. Самая большая опасность на этом пути, кроме реставрации тоталитаризма, атомизация и геттоизация мира людей. Ей должны быть противопоставлены практики кооперации разнокачественных организованностей человеческого духа. Но для начала они должны оформить себя как разнокачественные. А для этого необходим соответствующий язык. Альманах пытается его создавать, и может быть, поэтому первые новые слова звучат непривычно и больше похожи на лепет, чем на ставшую речь. Но где сегодня, как ни в образовании, рождаться новому языку — языку многообразия? Может быть, в этом и заключается смысл существования сегодняшнего университета?

---

[*] Интерпретация понятий “маргинальный” и “комментарий” построена на основе следующих изданий (50/50): Опыт словаря нового мышления. — М.: Прогресс, 1989. — С. 144—146; Словарь иностранных слов. — М.: Рус. яз., 1986. — С. 294.

Чтение без контекста

ГЕРАСИМОВА Виктория Анатольевна, *студентка 5-го курса отделения психологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, г. Минск, член редколлегии альманаха.*

Введение предполагает ознакомление читателя с контекстом содержания книги и с её основными идеями. При этом в контекст можно вводить по-разному: через название, через прописывание или перечисление основных моментов содержания. Для меня как для читателя и для члена редколлегии кажется очевидным отсутствие единого контекста данного сборника. Их много и они не сводимы к какому-либо одному; в конечном итоге такое многообразие может привести к отказу вводящего от стратегии приведения всего к единому всеобъемлющему контексту.

Но может быть и иная стратегия. На нее я хочу указать. Речь идет о взаимодействии читателя и автора в контекстном отношении. То есть контекстуализация как основа понимания возникает в акте чтения, а значит, требует специальных действий и обращенности не только на другого, но и на себя.

В то же время, как мне кажется, чтение статей данного сборника потребует от читателя огромных усилий по преодолению нависающего надо всеми нами повседневного и привычно профессионального контекста, иначе, звучащие голоса и комментарии к ним покажутся бессмысленными, бесполезными, абсурдными.

Принципиальная допустимость множественности контекстов, их сложное взаимодействие, пограничность или вненаходимость в привычном, побуждают писать не введение, а то, что можно назвать опытом выведения.

Данный сборник реализует собой идею многообразия как возможности сосуществования многих миров, обнаружения их разности и организации их взаимодействия. Однако, как было уже замечено, многообразие не является данностью, которую может увидеть каждый в любой момент времени, а проектом — своеобразным разрешением или допущением практикования множественности миров. В этой связи сама концептуализация многообразия и его практикование — несовпадающие величины, хотя и связанные между собой. Можно, конечно, заселить весь космос людьми или их подобиями (теми же людьми, но более или менее “подогнанными” под условия окружающей среды), но к чему это приведёт?

Тематика, образы, содержания очень разнообразны, но всё служит одной цели, вынесенной в заглавие альманаха — амплификации маргинальности. Слова “маргинальность” и “неопределённость” (положения) пока для меня будут синонимами. Образ неопределённости сам максимально непроянён. Неопределённость — то, от чего любыми способами пытается избавиться каждый здоровый человек. В обычной ситуации нет места неопределённости. Мы все живём в однородном, в основном согласованном едином мире, для чего нам нужны общие значения, общие слова, единый контекст. Обычно само наше восприятие не проблематично, мир в принципе предсказуем, удобен, и определённые отклонения в нем не нарушают основ стабильности.

Мы уверены в значениях нашего мира, в его непогрешимости, но иногда, вдруг сталкиваясь с некоторыми, назовем их странными, неопределенными в структурах опыта ситуациями, обнаруживаем бесполезность нашего опыта. Может, это и есть то событие, когда становятся возможными другие миры, со своими законами, константами, полями, силами тяготения.

Каждый человек так или иначе сталкивается в жизни с ситуациями неопределённости. Но что делать с ними, как в них или с ними поступать: репрессировать ли, культивировать ли, бежать в привычное, не обращать внимания — решает каждый сам (или думает, что решает).

На мой взгляд, образовательная ситуация начинается с неопределённости, когда человек теряет привычные опоры, координаты, ориентиры, с ситуации разрыва, когда мы отказываемся от предыдущего опыта и/или он отказывается от нас. Выход в такие образовательные пространства весьма не прост, потому что привычное не отпускает нас. Нужны определённые действия, работа по преодолению земного притяжения, дополнительные усилия или дополнительные источники энергии.

Казалось бы одно и то же хорошо знакомое нам слово может коренным образом менять свой образ, значение, окраску в зависимости от того окружения, в котором оно употребляется. Так и маргинальность может достигаться через создание (разрушение) определённого контекста, в котором даже самые убедительные построения могут превращаться из тотальных, всеобъемлющих, обязывающих в локальные, в “одно из...”.

убедительные построения могут превращаться из тотальных, всеобъемлющих, обязывающих в локальные, в “одно из...”.

Усилить (амплифицировать) маргинальность призваны приводимые рядом с текстами комментарии. Жанр комментария позволяет определённым образом вступать с автором в диалог, лучше его понимать, а иногда, через разрывы в коммуникации, понимать даже не автора, а самого себя.

Традиционно комментарий представляет собой определённое высказывание по поводу другого, здесь же он более сложен и реализует прежде всего возможность изменения самого комментирующего, организует пространство его работы над собой, то есть опыт образования ставится во главу угла. Комментирующее высказывание поэтому носит самый разный характер — проблематизации, поддержки, развития, полемики, рассуждения вслух и так далее.

Не хочу оценивать качество сделанных комментариев, хотя, в конечном итоге, для читателя это и не так важно. Отмечу лишь, что они могут стать для читателя таким же текстом, каким для них является и первоначальный текст. К ним и с ними можно выстраивать различные отношения (в том числе и контекстуальные), которые, возможно, станут отправной точкой или катализатором работы читателя с текстом или текста с читателем. Сама возможность читательского высказывания превращается в возможность чтения текста. Такая стратегия является одной из стратегий чтения, когда читаешь теперь уже не сам текст, который умирает, как только становится написанным, но тот, который только в акте взаимодействия и рождается, и который только и может свидетельствовать о той работе, что произвёл в нас авторский текст.

Имена авторов комментариев любопытный читатель легко реконструирует, прочитав список членов редакционной коллегии. По инициалам это сделать довольно просто, хотя авторство вряд ли имеет серьезное значение. Это только в повседневном мире важно, кто говорит, в пространстве культуры это часто неопределимо.

У авторов, несмотря на кажущуюся убедительность их построений, нет абсолютной уверенности в том, что положение вещей в образовании именно таково, какой они видят образовательную реальность или хотят её видеть, конструируя определённым образом. Альманах не является и не должен являться чем-то законченным, завершённым, обязательным, навязывающим определённое мировоззрение, ту или иную точку зрения. Это только повод… Маргинальность, незавершённость оставляют место для читателя, для работы его мысли. Тексты и комментарии напоминают планеты или звёзды в бесконечном космическом пространстве, от которых можно отталкиваться, перелетать от одной к другой, выбирая то направление, которое захочется читателю.

Психологическая культура или психологическая цивилизация

КОЛОМИНСКИЙ Яков Львович, *доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и детской психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М.Танка, г. Минск.*

Когда речь идет об университетском психологическом образовании, то можно сказать, что речь идет вообще о психологическом образовании в республике, потому что у нас очень интенсивно растет количество университетов. По-моему, из бывших пединститутов только Мозырьский пединститут продолжает гордо и скромно именоваться педагогическим институтом, все остальные уже превратились в университеты. И это очень странный процесс, потому что если вы повесите на здание какую-нибудь вывеску, то от этого здание не меняется. И для того, чтобы психологическое образование было действительно университетским, оно должно само себя понять, само себя нести именно как университетское образование.

Я хотел бы прежде всего поставить вопрос *о целях университетского психологического образования.* Вначале определим, что значит университетское психологическое образование? Во-первых, если речь идет об образовании всех студентов университета (и юристов, и экономистов, и историков, и т.д.), то это одна линия образования. Во-вторых, если это подготовка профессиональных психологов, то это совершенно другая линия образования, и она требует несколько иного подхода. Наверное, мы будем иметь в виду обе эти линии. Это можно четко отследить, если мы введем понятие психологической культуры. Пока я несколько отойду от проблемы подготовки профессиональных психологов, а буду говорить о психологическом образовании в университете.

У меня иногда возникает вопрос, может быть, несколько кощунственный*: зачем вообще изучать психологию?* Зачем она нужна? И это не такой тривиальный вопрос, как кажется на первый взгляд, потому что от того, что мы вкладываем в это понятие (в понятие “обучение психологии”), зависит очень многое из того, о чем мы дальше будем говорить.

Ясно, что учиться психологии — это абсолютно не значит овладеть той суммой знаний, часто очень отрывочных и несистематизированных, которые нам предлагает так называемая общая психология. Курс общей психологии мне кажется каким-то очень странным, непонятным и противоестественным. У Александра Полонникова есть текст, в котором написано о противоестественности образования. Конечно, говоря по-белорусски, “а навошта яно здалося”. А тем более, смотрите, что такое общая психология? Это какой-то странный монстр. Возьмите толстый учебник по общей психологии. О чем он, о ком он? Герои этой книги ни мальчик, ни девочка, ни мужчина, ни женщина; в ней нет живой ткани человеческой психики, ее целостности (без чего вообще нет ни психики, ни психологии). Когда-то один физиолог сказал, что части — у трупа, а в живом организме нет частей. Эту целостность (я не хочу говорить слово “систему”) мы в общей психологии разрываем на части. Вспомните, что такое общая психология, полистайте ее: это “ощущение”, “восприятие”, “память”, “мышление”, “воображение” и т.д. Человеческая личность разрывается на вот эти части, и потом человек оказывается в положении незадачливого часовщика, который разобрал часы, разложил винтики и гаечки, а собрать их не может, они не идут. Вот так “не идут” психологические знания через учебный курс общей психологии. Они никому не нужны. Это абстракция, которая никак, никем и нигде не может быть применена: ни в педагогической практике будущего выпускника, ни в его будущей профессиональной деятельности, ни тем более для формирования его собственной личности. Итак, первая абстракция, которая наносит колоссальный вред психологическому образованию (а потом мы скажем и о культуре) — это традиционный, устоявшийся курс общей психологии.

Общая психология создает еще одну абстракцию. Она рассматривает даже того расчлененного человека in vitro (в пробирке — лат.), то есть она рассматривает его в абстракции, изолировано от его социального окружения, от его социального контекста. А так человека понять нельзя совершенно! Человек, личность понятны только в соотношении с ситуацией, в соотношении с другими людьми. Представление о личности как о некой бронзовой окаменелости, которая имеет столько-то черт, свойств и т.д. совершенно не соответствует реальности. Мы говорим, что критерий знания человека (знаешь ты человека или нет) есть только один: ты должен уметь предсказать его поведение. Если ты не способен предсказать поведение, то ты этого человека не знаешь. Например, мы говорим, что знаем характер человека как совокупность устойчивых и существенных свойств. И зная это, мы можем предсказать его поведение. Ничего подобного! Очень часто, на каждом шагу, поведение человека оказывается непредсказанным и непредсказуемым. Тогда мы хотим выйти из положения таким путем: наверное, мы его плохо знаем, поэтому мы не смогли предсказать его поведение. Это неправда, мы его можем хорошо знать. Но мы его знаем вот в этой ситуации, в это время и в этой системе его жизненных отношений. Или

мы говорим: мы не можем предсказать его поведение, потому что у него вообще нет характера, у него нет определенности, твердой линии, поэтому его поведение напоминает причудливый полет бабочки. Это тоже неверно. Мы не можем предсказать поведение по очень простой причине: поведение является функцией не столько от внутренней структуры личности, сколько, может быть, от ситуации. *Человек в ситуации,* целостный человек в его реальных жизненных контекстах — вот что должно стать для нас главным. В этом смысле мне очень понравилась недавно переведенная у нас книга "Человек и ситуация" Л. Росса и Р. Нисбета. Она исходит из когнитивистской, гештальтистской концепции, идущей от К. Левина, Л. Фестингера и т.д. В ней излагается похожая концепция.

Итак, что же является, несмотря ни на что, целью психологического образования, которую мы не можем достичь в современной дисциплинарной развертке курсов психологии? Я думаю, что целью психологического образования является формирование у личности психологической культуры. Здесь можно иметь в виду два основных ракурса психологической культуры. Один ракурс — фоновая психологическая культура, которая нужна всем, любому человеку: историку, юристу и т.д. И, конечно, она нужна будущему психологу. Но это уже профессиональная психологическая культура. В первом случае это тоже профессиональная культура, но по профессиям другого типа.

Что же такое психологическая культура в целом? Очень часто у нас слова "проскакивают", поскольку словосочетания очень узнаваемы, и, как писал В.В. Маяковский, "слова у нас до важного самого в привычку входят, ветшают, как платья". Я в данном случае не хочу заставить сиять величественное слово "партия", как там сказано, а хочу подойти по-новому к понятию "психологическая культура". Как ни странно, такого понятия как научного концепта не существует и даже у тех авторов, которые близко к нему подходят, например, у В.М. Розина. У него есть книга, где он выступил как профессиональный культуролог, — "Введение в культурологию" . Но даже там он прошел мимо этого понятия, хотя словосочетание, его обозначающее, есть. В его книге есть главка "Любовь" и подзаголовок "Культурно-психологический аспект". Итак, говоря о понятии "психологическая культура", было бы интересно порассуждать над двумя теоретическими движениями в этой области. Можно было бы поговорить о том, как входит психология, ее концепции и ее предмет в представления о культуре вообще. Можно было бы это так сформулировать: "психология в культуре". И здесь осуществима простая операция. Когда я разрабатывал эту тему для студентов, я просто взял словарные статьи и посмотрел, как в понятии культура используются психологические переменные, и обнаружил, что везде есть психологические переменные, правда, по имени они не называются. Например, может быть сказано: уровень умственного развития, но для нас это элемент психологической культуры. Итак, общее понятие "культура" не может обойтись без психологических переменных. Вообще, что такое культура? Культура — это то, что не природа, это то, что мы сами создали, это, скажем, вторая природа. Есть вторая природа в этом смысле и в психологии (то, что не было создано прямо природой). В этом смысле культура вообще противоестественна, если под естественностью понимать то, что вокруг нас создала сама природа.

Но есть и другой путь анализа понятия "психологическая культура". Как в психологию входит культура? Через какие каналы? Здесь есть тоже несколько очень интересных движений. Я не буду специально останавливаться на таком могучем движении, как культурно-историческая концепция и теория развития психики, в которой Л.С. Выготский говорит о том, что есть натуральное развитие психики и историко-культурное развитие психики. И надо сказать, что эта концепция вызвала к жизни могучее движение в мире: возьмите книги Коула, Скрибнер и т.д. И еще одно очень интересное движение в психологии — это культурная антропология, где вообще культура представляет собой некую переменную, которая воздействует на психику, например, работы М. Мид и других представителей этого направления. Таким образом, есть два движения, которые мы можем проследить, когда речь идет о психологической культуре.

Есть еще одна очень интересная вещь, которой я хотел бы с вами поделиться. Известно, что сами культурологи сильно свою науку раздифференцировали. В предисловии к книге С. Московичи "Машина, творящая богов" А. Брушлинский и П. Шихирев пишут о том, что возникла новая наука культурология, которая грозит поглотить вообще все на свете. Действительно так, но тогда мы можем сказать, что существует несколько и антропологий в этом смысле, например, культурная антропология. Я хотел бы зафиксировать один интересный момент. Мы с вами здесь и сейчас должны конституировать создание *психологической культурологии.* Это новый аспект, наш вклад в разрушение культурологии как некой единой и единственной науки.

Но сразу возникает еще один интересный аспект. Наряду с понятием "культура" существует понятие "цивилизация". Словари дают следующее значение слова "цивилизация": цивилизация — синоним слова "культура". Но никто уже сегодня не применяет понятие "цивилизация" так же, как "культура". Мы можем говорить о культуре и цивилизации. В данном случае под цивилизацией понимается некий технический, материальный аспект культуры (например, машины, технологии и т.д.). В этом смысле можно быть очень цивилизованным, но очень некультурным. И ни у кого не вызовет удивления, если мы, создав портрет нового русского или нового белоруса, скажем, что у него есть все атрибуты цивилизации: золотая цепь "на дубе том", "мобильник", "мерседес" и т.д. Это все признаки цивилизации. В то же время он может быть совершенным дикарем. Тогда мы можем говорить и о *психологической цивилизации,* которая может быть противопоставлена психологической культуре. Что такое психологическая цивилизация? С моей точки зрения, это такая сциенцистски поданая концепция

психологии. Например, это наличие у психолога компьютера, программного обеспечения, разного рода инструментария, целого чемодана тестов, технологий. Это все у психолога есть. Это все признаки психологической цивилизации, но отнюдь не психологической культуры.

Я хотел бы особое внимание обратить на гуманистический характер психологической культуры, противопоставленный вот этой психологической цивилизации. Не может психолог себя чувствовать так, как инженер. Инженер тоже может быть гуманистом, но этот гуманизм имеет совсем другой характер и прочее, прочее. Могут сказать: ну, как это так, все время представители разных наук ведут разговор о том, что нужна гуманитаризация образования, нужна гуманизация образования, причем нередко это все путается (но это уже другой вопрос). Я утверждаю, что *нужна гуманизация психологического образования и гуманизация психолога как профессионала, если мы говорим о профессиональной психологической культуре*. У нас очень большой крен в цивилизационный аспект психологической культуры. Нередко мы можем себе представить такого профессионала-психолога, который абсолютно не заботится о гуманной стороне своей деятельности. Это, например, стремление к манипуляции, это стремление к использованию своих психологических полузнаний для достижения каких-то других целей, это способность, может быть, влиять на человека, но не в гуманном смысле слова. Психолог должен быть прежде всего гуманистом. И вот этот гуманитарный аспект психологического знания, скорее даже гуманистический, мне хотелось бы особенно подчеркнуть.

А то ведь что получается? Получается, что то разделение психологии на ряд психологий, которые мы имеем теперь, приводит к тому, что психолог может вообще не знать ничего, кроме определенных узких направлений. Вот когда-то мы были с Александром Григорьевичем Асмоловым на одной конференции, и он тогда высказал очень хорошую мысль о том, что у нас в основном развивалась “психология ухо-горло-носа”. Так вот “психолог уха-горла-носа” абсолютно ничем не заинтересован: личность его мало интересует, социальная психология тоже. Все это кажется ему каким-то ненаучным. И то, что психология принимает и приняла когда-то естественно-научную парадигму, конечно, “выдернуло” ее как науку. Но эта же парадигма ее и загубит, если мы будем идти по этому пути. Психология — это не та наука, которая может быть “неинтересной”. Интересная для читателя наука — это и есть психология... Психология не может не быть интересной наукой, если она интересуется человеком и говорит какую-то правду о человеке. Мне представляется совершенно бессмысленным то, что психологи стараются теперь догнать, чуть ли не перегнать представителей естественных наук в области точности эксперимента, в так называемой объективности и т.п. Все радостно повторяют слова, что “во всякой науке столько истины, сколько в ней математики”. По отношению к психологии — это глубокая ложь, это глубокая неправда. Я бы сказал иначе. В нашей науке (и вообще в науках о человеке) столько правды (я не произношу слово “истина”) сколько в ней поэзии. У Владимира Петровича Зинченко есть брошюра “Возможна ли поэтическая антропология”. А я ему хочу сказать и скажу, что другой просто не может быть. Если это не поэтическая антропология и психология, то это уже не психология, это что-то другое. Я хотел бы вернуть психологии духовность. Философ Иван Ильин писал, что культура без души — это дурная цивилизация. Я бы не хотел, чтобы мы с вами развивали не психологическую культуру, а развивали бы психологическую цивилизацию.

Что касается определения того, что такое психологическая культура, из каких она состоит частей и так далее, то я отсылаю к сборнику, где опубликован текст, посвященный этой проблеме (Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы / Материалы проблемно-разработческого семинара, Минск, 21-23 сентября 2000 г. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000. — С.62-66.).

Я бы хотел обратить ваше внимание на одну концепцию — концепцию психологической культуры личности. Мне приятно выступать в данной аудитории, поскольку выступать перед “маститыми” психологами тяжело: многие из них существуют в старой естественно-научной парадигме; их сознание как бы закрыто. Но никого ни в чем нельзя винить. Мне же удалось “выскользнуть” из этой парадигмы, поскольку в моей научной работе всегда присутствовал элемент психологической проповеди. Я боюсь быть слишком категоричным, но мне даже кажется, что если мы имеем дело с формированием у личности фоновой психологической культуры, то нужно не просто преподавание психологии, а п*сихологическая проповедь.* И когда мы готовим психолога к преподаванию, мы его должны готовить как проповедника, как человека, который воспитывает душу другого человека.

Я бы хотел обратить внимание на то, что в том тексте, который вы будете читать (в сборнике тезисов семинара), есть четкое деление психологической культуры на несколько слоев. Один из них — это концептуально-теоретический слой, который включает те знания, которые человечество приобрело о самом себе. Ведь психология — это фактически форма самонаблюдения человечества. И с этой точки зрения мне всегда смешно, когда говорят о так называемых объективных методах в психологии. Какая чушь! Какие объективные методы! Ведь в психологии, как и в любой науке о человеке, осуществляется превращенная форма самонаблюдения, превращенная форма рефлексии. Человек изучает сам себя, а мы хотим, чтобы это было объективное исследование! Кто нас мог бы изучить объективно? Какие-нибудь психологи с Альфы Центавра: оттуда, извне нас могут изучить. А мы изучаем сами себя, что-то подсчитываем, полагая, что это объективное исследование. В какой-то степени я и сам так считаю в своих исследованиях: иногда это необходимо. Но все время надо иметь в виду главные наши цели.

Я хочу подчеркнуть, что вторым слоем психологической культуры является психологическая деятельность. В данном случае я под словом психологическая деятельность понимаю деятельность человека, направленную на самого себя. В данном контексте личность выступает по отношению к самой себе как психолог. И целью психологической деятельности является достижение определенного внутриличностного комфорта, или, другими словами, — достижение некоего психологического *здоровья.* Мы можем утверждать, что результатом этой деятельности (если развернуть это с точки зрения теории деятельности) является внутренний психологический комфорт, психологическое здоровье, оптимальное взаимодействие с окружающими людьми; предметом является внутренний мир человека; а способами, средствами являются рефлексия, самопознание, самообладание, переживание и т.д. Здесь очень интересно отметить, что, например, у Ф.Е. Василюка переживание четко формулируется как деятельность. Но переживание — это один из видов внутренней деятельности, внутриличностной деятельности. Таким образом, человек по отношению к самому себе выступает как психолог, и психологическая деятельность может быть понята как деятельность по психологическому самообслуживанию.

Вопросы

Слепович Е.С.: Я хочу, чтобы Яков Львович не подумал, что мой вопрос конфронтационный, потому что психология для меня начиналась с его книги, которую я прочла еще в школе. И это многое определило и решило. И под большинством слов, сказанных тут, я готова подписаться. Единственное, у меня два вопроса. Подписаться — не означает, что это уже аксиома, а как раз постановка проблемы, каждая фраза — это проблема, которая требует размышления, размышления и размышления. В данном случае, я, наверное, упустила — речь идет о подготовке профессионального психолога (психолога, который делает сферой своей профессиональной деятельности психологию) или специалиста другого профиля, но в структуру деятельности которого входит психология? Это первый вопрос. И от ответа на него зависит мой второй вопрос.

Коломинский Я.Л.: Я сразу сказал, что я вижу две линии в работе семинара, и я, конечно же, говорил о фоновой психологической культуре больше, о том, как нужна психологическая культура вообще любому человеку. Я говорил о всеобщей психологической культуре и подумал, что можно было бы заявить о культурно-психологической революции. Но поскольку я вообще боюсь революций, мы обойдемся эволюцией. Но какие-то элементы из сказанного касались и воспитания профессионального психолога. Но о них специально я не говорил.

Слепович Е.С.: Второй вопрос я все-таки задам, но он будет не основным. Я понимаю агрессию Якова Львовича против официального курса общей психологии, поскольку я его тоже читаю и испытываю в отношении его аналогичные чувства. Но не кажется ли Вам, что эта агрессия вызвана тем, что этот курс занимает неадекватное место в общем поле подготовки специалиста? Может быть, стоит это место чуть-чуть по-другому обозначить, например, назвать его категориальным аппаратом психологии, и отвести ему не такое большое место? И тогда, может быть, на фоне этого категориального аппарата просто по-другому все строить и не делать этот курс центральным?

Коломинский Я.Л.: Вы совершенно правы. Я тоже многие годы преподавал общую психологию. Л.С. Выготский мечтал когда-то преподавать не по элементам, а по единицам. Вот если бы нам удалось найти такие единицы! Например, Выготский считал единицей переживание. Может быть, “личность в ситуации” — это единица. Конечно, Вы совершенно правы: как мы, педагоги, не дадим какой-то категориальный аппарат? То есть введение в психологию надо. Я с Вами полностью согласен, что агрессия здесь в том, что эта общая психология поглотила всю остальную психологическую подготовку, потом в качестве небольшого довеска идет возрастная психология, чуть-чуть социальная (почти нигде ее нет) и все. И таким образом человек оказывается в положении, когда “чашу пронесли мимо рта”: назвали психологию, но ничего не дали.

Слепович Е.С.: Может быть, этому курсу придать статус азбуки? Без азбуки нельзя, но нельзя все сводить к ней.

Коломинский Я.Л.: Правильно, придать ему статус психологической грамотности. Вот, например, мы преподаем до сих пор “ощущения” так, как будто не было гештальтистской революции, как будто бы ощущения существуют как совершенно изолированный психический процесс, а не входят в состав восприятия, скажем. Я с Вами полностью согласен, Елена Самойловна, тут надо думать и думать.

Кремер Е.З.: Если я правильно понял, когда обсуждается проблема расчлененности-целостности, то Вы выступаете за целостность, против расчлененности. Но здесь встаёт вопрос: а как тогда анализировать, как работать с целостностью? И сейчас я услышал, что есть путь через единицу анализа. Но возникает вопрос: как это возможно? Как возможен психологический анализ, если мы отказываемся от расчлененности, поскольку анализ — это всегда попытка разделить?

Коломинский Я.Л.: Дело в том, что никуда не денешься, все равно членения какие-то придется совершать. Но надо прежде всего, наверное, сформировать понятие целостности психики и личности, а потом уже говорить об этих вещах, чтобы, например, в сознании студента психика не распадалась. Тем более, что он же понимает, что в этом глубокая ложь. Он же анализирует и видит себя как некоторое целостное существо, у которого нет отдельных ощущений, восприятия и т.д., что, когда он слушает то

целостное существо, у которого нет отдельных ощущений, восприятия и т.д., что, когда он слушает, то это не значит, что он только аудирует, то есть работает только слуховой анализатор, ведь работает вся его личность. Вот это все время приходится преодолевать. В моей книжке “Человек: психология” мне до конца не удалось это преодолеть, но я все время пытаюсь это сделать: вписать тот или иной процесс в целостную личность. Например, если обсуждается память, то как она вписывается в целостность личности? Помните, я там сравниваю память Шершевского с памятью других великих людей. Память Шершевского не была вписана в определенные структуры личности и ничего не произошло в его жизни. Он был просто мнемонистом, который показывал свою память, как если бы показывали бородатую женщину в цирке. А вот Иван Иванович Солертинский, о котором я там говорю, сделал свою феноменальную память орудием деятельности своей личности. Вот пример того, как это происходит.

Кремер Е.З.: То есть, если я правильно понимаю, то ход преподавания должен быть немножечко перевернут?

Коломинский Я.Л.: Может быть. Может быть, после того, как (по словам Елены Самойловны) мы дадим какой-то категориальный аппарат, стоит сразу изучать личность в ситуации, может быть, социальную психологию личности. Тогда, если говорить откровенно, сразу станет интересно человеку, он будет понимать, что речь идет о нем, о его собственных жизненных проблемах, а не о том, как, например, идет забывание в первые сорок минут. Потом об этом тоже можно сказать, но не делать из этого конечную цель. Вундту невозможно было иначе поступить, он и развел свою психологию на две психологии. Но нам уже можно пойти и другим путем.

Краснов Ю.Э.: Яков Львович, Вы критиковали естественнонаучную психологию, и я с Вами полностью солидарен. Скажите, пожалуйста, есть ли у Вас версия того, на какой рациональности может строиться не естественнонаучная психология?

Коломинский Я.Л.: Я думаю, на целостной культурологической подоплеке. Мы должны учить людей психологической культуре и разрабатывать психологию как культуру психологическую. Мы можем здесь на многое опереться, например, на феноменологическую традицию. Надо искать.

Краснов Ю.Э.: Скажите, пожалуйста, Вы в качестве примеров единиц приводили понятия “человек в ситуации”, “переживание”, можно ли еще что-то добавить сюда?

Коломинский Я.Л.: Этот вопрос требует серьезного размышления. Это проблема: как нам строить изучение и рассказ о человеке. Может быть, нам надо здесь учиться у писателей в какой-то степени. Например, можно говорить о литературно-художественном моделировании, которое я рассматриваю как один из главных принципов формирования психологической культуры. Может быть, нам обратить внимание на то, как писатели умеют целостно изображать личность, не имея никаких специальных психологических знаний, хотя некоторые теперь уже и имеют. Это очень интересная проблема. Если бы мы нашли единицу, то нам бы надо было дать Нобелевскую премию сразу.

Вопрос: Если носителей психологической культуры мы противопоставляем носителям психологической цивилизации, тогда на что здесь можно опереться?

Коломинский Я.Л.: Можно опереться на соответствующую психологию, на гуманизацию всего процесса воспитания человека в ВУЗе. Есть большая дискуссия о воспитывающем обучении, о воспитании и образовании и т.д. Конечно, психология должна воспитывать.

Реплика: Не будет ли человек психологически здоровый, владеющий психологической культурой, противопоставлен тому, что происходит в обществе?

Коломинский Я.Л.: Наоборот. В понятие психологического здоровья вкладывается и способность к адекватной психологической адаптации к данным ситуациям. Он просто найдет способы адаптироваться. Если он не будет адаптирован, то можем ли мы говорить о его здоровье? Кстати, я хочу обратить Ваше внимание на используемый мной термин “психологическое здоровье”. Он не тривиален, поскольку сегодня чаще всего говорят о “психическом здоровье”. Под психическим здоровьем я хотел бы понимать отсутствие разных отклонений в плане психики во всех ее проявлениях. Отклонения в области психического здоровья представляют собой определенную нозологическую единицу, и этими проблемами должен ведать врач, психиатр, психотерапевт. Он может выписать рецепт и так далее. Психологическое здоровье — это целостное состояние личности, это то, что Л.И. Божович называла психологическое, эмоциональное благополучие, это наличие у человека гармонизированного внутреннего мира, равновесие с самим собой и, конечно, с окружающим миром, потому что разлад с окружающим миром приводит к самым различным ситуациям. Я бы хотел, чтобы мы с Вами пропагандировали психологическое здоровье, которое является целью нашей с Вами деятельности. Мы не занимаемся с Вами психическим здоровьем, мы не психиатры, но психологическим здоровьем мы занимаемся. Практический психолог и в школе и где угодно занимается психологическим здоровьем. Эту точку зрения разделяет и группа, работающая под руководством И.В. Дубровиной. У них есть публикации именно по психологическому здоровью.

Реплика: В одной из своих последних статей А.Н.Леонтьев говорил, что психология в будущем должна развиваться не по разделам, а по проблемам. Как Вы относитесь к этому высказыванию?

Реплика: В одной из своих последних статей А.Н.Леонтьев говорил, что психология в будущем должна развиваться не по разделам, а по проблемам. Как Вы относитесь к этому высказыванию?

Коломинский Я.Л.: Наверное, это то, о чем мы говорим: проблема, а не тема или подтема. Например, как писал С.Л.Рубинштейн, "человек и мир" — это огромная красивая проблема, а внутри нее проблемы "человек-человек" и т.д. Или, например, то, что Е.Климов говорит о видах профессий, можно сформулировать и как виды проблем. Прекрасная проблема: человек и его дело, его профессия, которая дает нам ориентацию в том, как формировать нам психологическую культуру у будущего инженера, врача, юриста и т.д. Это хороший вопрос.

Забирко А.А.: У меня несколько вопросов уточняющего характера. Психологическая культура — это характеристика личности или общности, человеческой деятельности, человеческого события? Если это характеристика личности, то в чем специфичность Вашего термина "психологическая культура личности"?

Коломинский Я.Л.: Конечно, есть традиции, но такой постановки проблемы, как мы сегодня обсуждаем психологическую культуру, нет. Конечно, существует психологическая культура неличностная, как некий компендиум, система знаний о человеке и способах воздействия человека на других людей и на самого себя. То есть существует психологическая культура, которой каждому отдельному человеку предстоит овладеть. Иными словами, речь идет о процессе культурации личности. Теперь различают процесс социализации и процесс культурации. А каждая личность эту культуру усваивает и как житейскую психологическую культуру, и как психологическую культуру, концептуально-теоретическую. Конечно, существует психологическая культура, воплощенная в психологических произведениях. А каждый человек ее присваивает, как и любую другую культуру. Здесь возникает очень хорошая аналогия с музыкальной культурой. В ней есть тоже пласт концептуально-теоретический: теория музыки, теория музыкального творчества, произведения великих композиторов — то есть то, что называется музыковедением. Но хорош был бы человек, который считает, что он овладел музыкальной культурой, если он не умеет читать ноты, если он не умеет ни петь, ни играть (как спортсмен-заочник, который заочно участвует в соревнованиях).

Забирко А.А.: Правильно ли я понял, что в Вашем докладе речь идет о психологической культуре как о внутреннем достоянии личности в первую очередь, о формировании личности?

Коломинский Я.Л.: Конечно, мы хотим сформировать у наших учеников психологическую культуру, чтобы они освоили все ее грани. Другой цели у нас и нет.

Забирко А.А.: Мне вспоминается высказывание Б.С. Братуся о том, что человек может быть психически здоров, но личностно болен, и с этим связан еще один вопрос. Вы в начале выступления критиковали дисциплинарную устроенность содержания психологического образования. В этом контексте что добавляет или меняет понятие "психологическая культура" в организации психологического образования? Она добавляет моральную составляющую или она добавляет практическую составляющую?

Коломинский Я.Л.: Прежде всего, я хочу прокомментировать слова Братуся. Здесь вот как раз и кроется различие между психическим здоровьем (по Братусю, этот человек здоров) и психологическим нездоровьем. Это как раз "льет воду на нашу мельницу". Понятие "психологическая культура" меняет всю целевую, я бы сказал, стратегическую установку преподавания психологии. Когда оно не рассыпается на разные дисциплины, и даже если рассыпается, то все равно имеется в виду целостное. А целостное здесь — это то, как каждый из этих предметов вписывается в психологическую культуру. Причем, поскольку психологическая культура предполагает и концептуально-теоретический слой, и практический слой, то не останавливаемся ли мы сегодня, с этой точки зрения, только на одном слое и ничего не делаем в области вооружения психологической практикой? Далее, с точки зрения нравственно-гуманистических принципов, этот подход подразумевает направленность на человека, на его нужды, потребности и т.д. Если хотите, то главной целью формирования психологической культуры является формирование у личности образа человека, модели человека. Например, модель человека по Фрейду — человек желающий, модель человека по бихевиоризму — человек реагирующий, или модель человека по когнитивизму — человек понимающий, или модель человека в гуманистической психологии — человек сочувствующий. И в зависимости от того, какая у тебя модель человека, так ты и действуешь с этим человеком и с самим собой. То есть речь идет об идее культурно-психологического опосредования. В моем тексте в сборнике упоминается о культурно-психологическом опосредовании межличностного взаимодействия, но эту идею можно расширить. Можно говорить о культурно-психологическом опосредовании всех отношений к миру. А дальше в качестве средства такого опосредования я предлагаю создать гипотезу культурно-психологической относительности, то есть распространить на психологию то, что мы имеем у Сепира и Уорфа. В зависимости от того, как ты назвал, ты и действуешь. И здесь слой психологической культуры действует как некоторая установка личности, как некоторый ценностно-ориентационный слой, который и определяет наши отношения в семье, отношение к женщине, ко всему миру через наши культурно-психологические понятия, установки.

Забирко А.А.: Некоторые исследователи психологии утверждают, что в психологическом знании содержатся разные концепции, разные модели человека. Можно ли сказать, что эти разные модели человека заставляют по-разному ориентироваться в своих практических действиях? Могут ли эти разные

человека заставляют по-разному ориентироваться в своих практических действиях? Могут ли эти разные модели человека объединится в одну гомогенную психологическую культуру или можно говорить о разных психологических культурах или это неправомерно?

Коломинский Я.Л.: Конечно, наличие модели человека безусловно формирует его психологическую практику. И в этом смысле ведь, что делает любой психотерапевт? Он навязывает своему клиенту свою модель человека и действует с ним соответствующим образом. Один психотерапевт хочет создать из этого человека (клиента) психоаналитика, другой — гештальтиста, третий — бихевиориста и т.д. То есть он формирует свой взгляд, он транслирует свой взгляд. А что же ему еще делать? Он не может иначе, даже если он хочет иначе. Или возьмем вот то, что я называю культурно-психологическим опосредованием. Например, опосредование воспитательных воздействий. Известно, что в истории было несколько образов ребенка. Например, христианский образ ребенка: ребенок как результат греха. Ллойд Демоз написал книгу “История детства”, ее широко цитирует И.С. Кон в книге “Ребенок и общество”, кстати в этой книге рассказано об этих культурно опосредованных вещах. В связи с этим строится и практика. Какова ценность вообще ребенка? Никакой ценности, если это инфантицидный стиль воспитания. Можно ребенка убить, ведь за убийство ребенка только недавно (хотя, конечно, века прошли) стали наказывать, детоубийство не считалось преступлением. Или возьмите бросающий стиль, когда ребенка отдавали няньке, кормилице. Мне хотелось бы в этом месте отметить одно обстоятельство. Я не согласен с Игорем Семеновичем, со своим добрым товарищем, в том, что он вслед за Ллойдом изображает это как преходящие образы детства. Уголовные хроники буквально пропитаны примерами инфатицидного стиля, бросающего стиля (например, социальное сиротство). Вот в чем особенность психологии — в том, что даже прежние верования и концепции живут в сегодняшнем дне. Это не так, как в физике: новое открытие и уже не нужен нам теплород, открыли, что земля — шар и уже не нужно и т.д. Но, тем не менее, зачем мне нужно знать, что земля — шар, если я прекрасно могу обходиться концепцией плоской земли, я не совершаю кругосветных путешествий. На уровне действования здравого смысла и житейской психологии прежние верования, культурно-психологические концепции существуют, и они больше работают, чем наши с вами наработки в книжках. Поэтому психологическая культура, в частности, должна сформулировать, сформировать у человека вот этот оптимальный гуманистический взгляд на ребенка, чтобы он его не бросал, чтобы он считался с ним как с личностью. А он это будет делать, только если у него есть культурно-психологические концепты, сквозь которые он действует, концепции того, что ты можешь сделать по отношению к ребенку и к другому человеку. А что касается создания общей глобальной концепции человека, я не думаю, что это в ближайшее время возможно. Сейчас говорят об эклектически-интегральном подходе, но что это такое? Это солянка такая сборная, кстати, тоже целостное произведение симбиотического типа. Нам надо выбрать ту модель человека, которая нам кажется наиболее продуктивной, гуманистической, и на ней воспитывать будущего психолога.

Кремер Е.З.: Правильно ли я понял, что надо выбрать определенную психологическую культуру, и на ней строить психологическое образование?

Коломинский Я.Л.: Ту культуру, которую мы в данный момент считаем наиболее оптимальной, а остальное может идти в историю. Историко-психологические знания являются составной частью психологической культуры. Но не всегда ты выбираешь культуру, она часто выбирает тебя. В зависимости от твоего прежнего жизненного опыта и прежней жизненной культуры тебе оказывается близка, например, манипуляция, а не убеждение.

Кремер Е.З.: Для меня был очень важен этот момент: не эклектика, а определенный концептуальный подход.

Коломинский Я.Л.: Конечно, чтобы была какая-то целостность, гештальт. Действительно, можно сказать, что человек настолько многообразен, что он и ангел, и зверь, и царь, и бог, и червь...

Кремер Е.З.: Сегодня в образовании ситуация как раз прямо противоположная: никакой модели, образа человека нет.

Коломинский Я.Л.: Я считаю, что психолога-профессионала надо учить психологической культуре так, как всех, но еще лучше, и дать ему профессиональные знания.

Слепович Е.С.: Тогда у меня возникает вопрос: при целостности того, что собираетесь транслировать, при совершенно фантастической привлекательности гуманистической концепции, почему в Беларуси практикующие психологи не выбирают гуманистическую психологию и почему на единицу гуманиста приходится как минимум пятьсот гештальтистов, например?

Коломинский Я.Л.: Я Вам скажу почему. Потому что у нас нет систематического психологического образования будущих практиков-психологов. Они где попало учатся, увидят на столбе объявление и идут.

Слепович Е.С.: А почему они в этом “где попало” не идут учиться к последователям Роджерса, а идут учиться к гештальтистам и т.д.?

Коломинский Я.Л.: А потому что последователи Роджерса гуманисты, не умеют навязывать себя

Коломинский Я.Л.: А потому что последователи Роджерса гуманисты, не умеют навязывать себя. Культура застенчива, а цивилизация нахальна.

Забирко А.А.: Правильно ли я понимаю, что психологическая культура содержит определенный набор ценностей, значимостей, ориентируется на определенный образ человека, на основании которого можно выбирать некоторые содержания психологического образования?

Коломинский Я.Л.: Несомненно, здесь можно было бы дальше думать об аксиологическом характере психологической культуры. Это не какое-то внеличностное знание. Это знание, безусловно, ориентированное определенным образом, имеющее определенный нравственный потенциал.

Вопрос: Кто же возьмет на себя ответственность сформировать этот образ и станет проектировать нового человека?

Коломинский Я.Л.: Нового человека не надо проектировать. Мы уже проектировали: он строил Беломор-канал. Скажем просто: человека, гуманистически ориентированного человека. Все мы на себя вынуждены взять эту ответственность. Все. Раз мы беремся преподавать, раз мы становимся за кафедру, раз мы выходим к человеку, мы обязаны это делать. Мы не должны ждать, пока кто-то за нас это сделает.

Размышления специалиста об авторской практике “Психология ребенка с аномальным развитием”

СЛЕПОВИЧ Елена Самойловна, *доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Белорусского государственного университета, г. Минск.*

Подготовка специалистов, которые будут работать в психологической практике, рано или поздно возникает как проблема у автора любого оригинального психологического подхода. Как особую задачу это (вопросы подготовки специалистов) рассматривают такие виднейшие психотерапевты, как К. Витакер [2], И. Ялом [15], С. Минухин [5] и другие. Однако все их размышления по поводу трансляции своей авторской психологической практики, начинаясь весьма оптимистично, чаще всего заканчиваются прописыванием длинного ряда проблем, которые при этом возникают, множатся и не имеют однозначного решения. Все это порождает весьма грустные высказывания типа того, что возможно подготовить лишь “бледную копию себя” [2].

Я попытаюсь встроиться в ряд авторов, размышляющих о подготовке практических психологов. При этом я полагаю (может, несколько самонадеянно), что являюсь носителем авторской психологической практики работы с детьми, имеющими легкие отклонения в психофизическом развитии [7; 8; 9; 10; 11].

На мой взгляд, логика передачи психологической практики в определенной степени заложена в содержании и форме самой практики. Возможно, показательной в плане обсуждения и понимания того, что такое авторская психологическая практика и процесс ее трансляции, является ретроспектива своего собственного профессионального пути.

Проблема трансляции практики возникает не одновременно с ее созданием. Такая потребность появляется с возможностью автора стать в рефлексивную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности: промыслить конструкт “практика” и способы трансляции практики. При этом рефлексия позиции “что?” приводит и к осознанию позиции “как?” и наоборот. По сути дела, это сложное взаимодействие прослеживается в работах многих известных носителей авторских психологических практик [2; 5; 15].

Автор статьи как носитель психологической практики работы с аномальным ребенком в осмыслении проблемы ее трансляции прошел ряд этапов. Первый этап можно охарактеризовать как дорефлексивный. Это психологическая работа с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии без осмысления процесса своей профессиональной деятельности как целостной психокоррекционной системы. Отсутствует осознание того, что это особого рода практика, а тем более авторская. При этом присутствует ощущение постоянного дискомфорта (тягостные чувства страха, неловкости и т.д.) от того, что, осуществляя свою практическую работу, не придерживаемся тех правил, норм, установок, постулатов, которым нас учили. Вынуждены постоянно отступать от них, наполнять иным содержанием, привносить что-то новое в техники, заимствованные из разного рода литературных источников (подчас даже не обозначенных как психологические). Именно на этом этапе фиксируется постоянно действующий феномен приписывания создаваемых нами теоретических конструкций, психологических приемов авторитетам той научной школы, идеи которой мы положили в основание своей практической работы (“как сказал Л.С. Выготский…”, “из теории А.Н. Леонтьева вытекает…” и т.д.). Поскольку результаты работы с ребенком оказывались позитивными, то я видела в этом или счастливую случайность, или (в основном) относила к следствию применения авторитетной и эффективной теоретической концепции. Необходимо отметить, что все создаваемые мной психотехнические приемы ложились на четко очерченные теоретические основания, которыми являлись культурно-историческая концепция развития и деятельностный подход. Я постоянно сталкивалась с необходимостью самостоятельно обнаруживать эти основания в ранее полученной информации и освоенных психотехнических приемах, а также приводить все это в систему согласно выделенным системообразующим принципам.

Как следующий, второй, этап я выделяю первые попытки встать в рефлексивную позицию по отношению к своей практической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Это произошло, когда я столкнулась с необходимостью преподавательской работы в ВУЗе и начала читать, хотя и практико-ориентированный по своим дальним целям и содержанию, но в целом теоретический курс “Психология ребенка с аномальным развитием”. Причем с каждым годом блок теоретико-методологических знаний становился все объемнее (чему я сама безмерно удивлялась). Целью первых рефлексивных актов была не необходимость построения модели читаемого курса и способов его преподавания, а размышления по поводу весьма негативной собственной оценки результатов своей преподавательской деятельности. Оказалось, что студенты, в лучшем случае, более или менее точно воспроизводили информацию, полученную в рамках курса. При этом отсутствовало умение как-либо адекватно применить ее в своей практической работе. Например, это порождало к жизни такой феномен,

адекватно применить ее в своей практической работе. Например, это порождало к жизни такой феномен, как использование текста психологической характеристики ребенка с задержкой психического развития, приведенной в качестве примера в ходе курса, как универсального образца, под который подгонялся любой ребенок, т.е. оказывалось, что в Беларуси проживает по одному ребенку с каждой патологией развития, имеющей разные имена, вне возраста, семьи, своего лица и т.д. В худшем случае информация, полученная в ходе курса, искажалась и редуцировалась до неузнаваемости. Все это заставляло думать о том, что: а) я не в состоянии передать данную информацию, т.е. речь идет о плохом преподавании; б) читаемый мной курс столь специфичен, что адекватно его транслировать невозможно. В зависимости от собственного внутреннего состояния принималась либо ущербная для себя, либо поглаживающая точка зрения. В любом случае проблема оставалась более чем открытой.

Третий этап определяется мной как попытка посмотреть на свою деятельность практикующего психолога и читаемый учебный курс как на особого рода психологическую практику, а на процесс подготовки специалиста в данной области — глазами не только коррекционного психолога, но и педагогического психолога. Именно на этом этапе была оформлена модель преподаваемого авторского курса, простроены связи и зависимости внутри нее, содержание информационного поля, способы и формы его передачи [7]. Одним из итогов этого этапа явилось осознание того, что структурные отношения явно недостаточны для промысливания как психологической практики, так и ее трансляции. Возникла потребность представить свою авторскую психологическую практику как открытую систему [9; 10].

Четвертый этап можно определить как формирование поля проблем. Я допускаю, что большая часть из них может быть промыслена только как проблема с вариантами последствий ее развития, а не решена и закрыта. Однако видение этих проблемных зон дает возможность нашей психологической практике оставаться “живой” практикой, сохраняющей интенцию к развитию, а не закрытой структурой, теоретически обоснованным набором психотехнических средств.

Попытаюсь объективировать те проблемы, которые мне уже удалось обнаружить. При этом я убеждена, что поле проблем не ограничено теми из них, которые уже обнаружены, более того, это поле имеет тенденцию ко все большему и большему расширению.

Особого рассмотрения требует предмет преподаваемого курса и его содержание, поскольку результаты рефлексии вызывают множество вопросов, требующих промысливания. Так я пришла к пониманию того, что в моей авторской психологической практике можно (правда, весьма условно) выделить три структурные составляющие: ядро, периферия, зона развития практики. Выделение вышеперечисленных составляющих основывается на трех позициях, которые для меня являются крайне важными:

1. Первая позиция заключается в стремлении выявить субъективную и объективно существующую стороны передаваемых знаний (что внесла я и что было до меня).

2. Вторая позиция связана с необходимостью видения, знания и понимания той психологической традиции, “корней”, которые дали жизнь данной психологической практике, то есть “корневой системы”, которая придает чувствованию практики устойчивость.

3. Третья позиция связана с личностными особенностями автора и выражается в потребности чувствовать свою принадлежность семье. В отношении своей профессиональной деятельности — потребность в принадлежности к определенной психологической традиции. Нереализованность этой потребности приводит к возникновению множества профессиональных страхов.

В качестве ядра практики (и соответствующего ей преподаваемого курса) видится следующее. Это методолого-теоретические основания — основные позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского как одного из направлений отечественной психологической традиции, позиции деятельностного подхода, основной понятийный аппарат коррекционной психологии с исследовательскими процедурами, которые привели к его появлению.

При первоначальном выделении ядра практики (и, соответственно, преподаваемого курса) я была уверена, что это ядро обладает такими характеристиками, как константность, статичность, неизменность и, вследствие этого, полной независимостью от субъекта, который осуществляет и транслирует эту практику. Однако опыт преподавательской работы показал, что перечисленные характеристики ядра не являются безусловными. Мое интуитивное предположение нашло подтверждение в исследованиях по субъективной психосемантике, проведенных Е.Ю. Артемьевой. Она показала, что, с одной стороны, “преподавание любого вузовского курса состоит не только из трансляции предметного содержания, но и из передачи трудно контролируемых, иногда неосознаваемых и нигде не фиксированных особенностей опыта преподавателя” [1, 165]. С другой стороны, на этот субъективный код ядра преподаваемого курса существенное влияние оказывает то, что возникает при взаимодействии опыта обучающего и обучаемого и что является по сути уже совместной семантикой взаимодействующих субъектов. “Всякое содержание (а это всегда — со-держание) определяется, с одной стороны, вполне конкретной предметностью (тем, что держат), а, с другой — своей ориентацией на субъектов, совместно держащих эту предметность и совместно действующих относительно нее (тем, как держат)” [1, 183].

предметностью (тем, что держат), а, с другой — своей ориентацией на субъектов, совместно держащих эту предметность и совместно действующих относительно нее (тем, как держат)" [1, 183].

Таким образом, уже на уровне трансляции ядра практики происходит передача преподавателем не только особенностей категоризации объектов, смыслов, но и подтекстовая передача своего мировосприятия в целом и соответственно этому попытка формирования похожего мировосприятия у ученика [9].

Ядро не является константным и неизменным, поскольку возможно его развитие по линии понимания: ядро практики меняет свое содержание по мере углубления его понимания. Если в ядре знания представлены в вербальной форме, поскольку в нем отражается категориальный аппарат практики, то в другой составляющей практики, ее, так называемой, периферии, знание представлено в трех формах: вербальной, образной и деятельностной. Содержанием "периферии" психологической практики являются системы психологической работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Если представить это в образной форме, то возникает видение ребенка во всей его специфичности и системы психологической помощи ему, его семье.

Вербальное знание, фиксированное в понятиях и категориях, можно транслировать традиционными для образования путями: лекциями, семинарскими занятиями, самостоятельной работой с текстами. Если вербальное знание ядра в какой-то степени носит "академический" характер, то вербальное знание периферии уже в чистом виде является "теорией практики", с одной стороны, а с другой стороны, представляет собой "оречевление практики". Содержательно знание, представленное в "периферии", допускает заимствование методов и приемов, относящихся к психолого-педагогическим практикам, с обеспечением их адаптации, структурирования, перевода на основной понятийный аппарат данной практики.

Трансляция схем деятельностей и целостных образов практики требует к себе особого педагогического отношения, приемов и методов. Адекватность овладения ими возможна, на мой взгляд, только в процессе погружения в личностно-смысловой контекст самой практики или того, что на языке Е.Ю. Артемьевой называется миром профессии как "эталонным отражением мира людьми, полностью принявшими профессию как образ жизни" [1, 171]. Первым уровнем реализации этого является идентификация с авторитетным носителем практики, который презентирует собой способы мышления и деятельностей, образцы отношений и интерпретаций. Такая трансляция становится возможной только при неформальном взаимодействии в общем и значимом для всех участников пути. При этом профессионализм в данной области становится фрагментом образа мира человека. На втором уровне обязательным условием трансляции мастерства "из рук в руки" следует считать совместное решение реальных профессиональных задач, открытых как для преподавателя, так и для студента [8]. Особое значение имеет не столько решение, сколько сама постановка, видение и формулирование этого видения в категориальном аппарате данной практики. При этом получается, что все три формы знания "сливаются" в процессе такого рода взаимодействия.

Представленные нами размышления о содержании "периферии" психологической практики подтверждают интуитивное предположение о такой качественной характеристике данного знания, как его пристрастность и субъективность. По сути дела, именно в этой части практики происходит наиболее полное, открытое предъявление автором самого себя со всеми своими личностными качествами, притязаниями, уровнем самоуважения и самооценкой и т.д. [14, 87]. С одной стороны, во многом качество преподавания данного этапа зависит от того, насколько автор способен к открытому самовыражению и того, что имеет для него самый высокий личностный смысл. С другой стороны, на этом этапе появляется возможность личностно-смыслового попадания обучающегося в мир авторской практики, т.е. появляется возможность стать не просто студентом, слушающим данный лекционный курс, но и тем, кто о-своит данную практику (т.е. сделает ее своей). На мой взгляд, наиболее адекватно в образной форме об этом можно сказать словами В. Высоцкого: "… попадает в такт такого же неровного дыхания".

Обратимся в обозначенном мной качестве пристрастности/субъективности периферической составляющей психологической практики к аспекту участия субъективного опыта в трансляции знания, его восприятия и усвоения. Носителями субъективного опыта в равной мере являются и учитель и ученики. В содержание субъективного опыта входят:

1. Предметы (предметы познания и практической деятельности), представления, понятия;

2. Операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических);

3. Эмоциональные коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы).

Все эти составляющие могут быть представлены по-разному, но обязательно во взаимосвязи [6].

На мой взгляд, одним из итогов освоения периферической составляющей практики является определенное соответствие субъектного опыта обучающего и обучаемого. При этом мне хотелось бы подчеркнуть особое значение эмоциональных кодов (личностных смыслов, ценностей и т.д.) субъектного опыта для судьбы третьей составляющей психологической практики, которую я называю зоной развития

опыта для судьбы третьей составляющей психологической практики, которую я называю зоной развития практики. Сама идея данной составляющей возникает только в том случае, если ее автор относится к практике, как к живому знанию. “Живое знание генетически непосредственно, со-бытийно, диалогично. Оно никогда не завершено и ситуационно динамично” [11, 215]. С одной стороны, сама практика для ее автора представляет поле проблем, с другой стороны, процесс овладения ею является живым и незавершенным. Существование для специалиста реальности третьей составляющей напрямую связано с тем, что заложено в рамках второй составляющей, “периферии”. При этом особое значение я придаю трем моментам. Первый из них уже упоминался как совпадение эмоциональных кодов обучающего и обучаемого, которые во многом выполняют регулирующую функцию по отношению к предметной и деятельностной сторонам практики. Например, согласно ценностям, заложенным в передаваемой практике, просто невозможно свести все диагностические и коррекционные процедуры в адрес ребенка к психотехнической работе с его утомляемостью. Такое возможно только в том случае, если у психолога отсутствует ценность уникальности детской жизни и ребенок, в рамках его образа мира, равен его утомляемости.

В качестве второго момента выступает вызванная к жизни у будущих специалистов интенция к саморазвитию. Это, по нашему мнению, прекрасно описал И. Ялом, определив основную для психолога-преподавателя задачу — формирование у студента базовой исследовательской ориентации на продолжение образования и потребности относиться ко всей своей деятельности в целом как к опыту обучения [15, 585]. Одним из условий порождения такого мотива является совместное (преподавателя и студента) переживание и решение открытых психологических задач. Таким образом, студентам не передается “жесткая уверенность ни в своей технике, ни в своем понимании терапевтического изменения: поскольку наша область слишком сложна и многообразна для апостолов непоколебимой веры” [15, 585].

Третьим существенным моментом является создание условий для простраивания своего профессионального мышления, которое, с одной стороны, адекватно решению задач, выдвигаемых данной практикой и формулированию задач, адекватных ей. С другой стороны, это умение порождать и осуществлять идеи и деятельности в контексте реализуемых теоретических оснований.

Мой опыт показывает, что при неадекватном развитии обозначенных аспектов или их неучете в процессе трансляции практики возможны два неблагоприятных варианта ее осуществления. Первый из них даже выглядит как утрата специалистом практики (ее разрушение, редукция). Второй вариант внешне выглядит не просто как пребывание в поле практики, но как жесткая, наиболее последовательная реализация данной практики. При этом практика как живое знание умерщвляется и превращается в сборник догматов, как на уровне теории практики, так и на уровне психотехнических действий. В образной форме это можно представить как знаменитую телевизионную игру “Делай со мной, делай, как я!”; в метафорической форме это будет звучать как: “Ученики Христа праведнее Христа”; на языке клинической психологии мы получим описание эффекта эхолалии.

Таким образом, видение своей психологической практики как “живого знания” дает возможность нам считать, что она развивается во всех трех своих составляющих: ядро практики открыто для понимания; “периферия” практики — для освоения теории практики и психотехнических систем; зона развития практики — для порождения идей и деятельностей, расширения проблемного поля.

Я задаю себе множество вопросов, на которые не имею или имею весьма частичные ответы. Обозначим некоторые из них.

В отношении профессионального мышления психолога, работающего с ребенком, имеющим отклонения в развитии, речь шла о его результатах, характеризовались специфические особенности деятельности специалиста, у которого оно не сформировано [7; 8; 9; 10], однако не прописана модель профессионального мышления психолога, психолого-педагогические условия и приемы его формирования. Сделаны только первые шаги в данном направлении. С одной стороны, это попытка простроить учебную деятельность как деятельность проектного типа [3; 4]. С другой стороны, это довольно смелая и забавная попытка анализировать процесс своего профессионального мышления и его результаты на примере аналогичных процедур, осуществляемых относительно особенностей мышления детей с различными отклонениями в развитии. На протяжении всего процесса изучения курса “Психология ребенка с аномальным развитием” одним из его контекстов является понимание того, что мир не построен по принципу жесткой дихотомии “норма-патология”; а что в тех или иных профессиональных ситуациях психолог способен продуцировать те же свойства, качества, способы деятельности, которые входят в структуру психологической феноменологии той или иной аномалии развития. При таком подходе к собственной профессиональной деятельности существенно расширяется диапазон возможностей преодоления профессиональных затруднений, поскольку коррекционная психология предоставляет поливариативную систему психокоррекционной работы, направленной на выстраивание мышления. Она может быть использована при любых случаях затруднений в процессе мышления, в том числе и профессионального. В целом же модель такой работы над мыслительной деятельностью еще только предстоит разработать.

Открытой проблемой является наличие у молодых специалистов ярко выраженных страхов, которые при их различных ликах можно обозначить так: 1) страх профессиональной некомпетентности (“вероятность того, что без “памятки” забуду про какой-нибудь аспект проблемы”, “отсутствие знания о

("вероятность того, что без "памятки" забуду про какой-нибудь аспект проблемы", "отсутствие знания о связях между конкретными рекомендациями и их последствиями" и т.д.); 2) страх взаимодействия с ребенком-инвалидом ("не знаю, как вести себя с ребенком", "страшно, что не смогу к ним равнодушно относится, буду переживать", "страх напугаться самой и испугать ребенка" и т.д.) [3]. Та реальность, которая фиксируется при помощи этих страхов, должна быть предметом особого изучения. В том виде, в котором эти страхи существуют, они могут стать значительным препятствием в работе с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Вместе с тем, осуществляя собственную практическую работу с ребенком, я переполнена страхом, тревогой, трепетом перед сложностью устройства души ребенка и многомерностью помощи ему и его семье в их болезни и страданиях, перед проблемой завоевания доверия ребенка, громадной ответственностью. Наш этический кодекс заставляет полагать, что работу со страхами следует вести не столько в направлении "как от них избавиться", сколько "как сделать их продуктивными, поменять свое лицо". Однако и в данном случае я скорее говорю о наличии проблемы, чем о том, какое место она занимает в поле практики и как с ней работать.

Одной из существенных проблем, совсем недавно осознанной как имеющей место быть, является, на мой взгляд, особая форма, особый язык психологической практики, которую создает женщина: иной тип ассоциаций, особые знаковые отношения, символические ряды. Я столкнулась с тем, что, при трансляции своего знания мужчинам, многие позиции начинают "провисать" (определенная чуждость всего перечисленного выше). Вероятно, требуется определенная система приемов, способов, позволяющих проникнуть в авторское видение мира.

Если проследить каждую из проблем, возникающих в ходе трансляции психологической практики и работы в данной практике, в логике ее развития, то обнаруживается, что целостный образ практики (ее фотография, слепок) начинает либо разрушаться, либо существенно изменяться. Вероятно, в процессе жизни практики (как ее развития, так и ее трансляции) в качестве постоянно существующих остаются только ее личностно-смысловое поле (включающее в себя образ мира и человека в нем, дихотомию "норма-патология", этические ценности и т.д.) и принадлежность к определенной психологической традиции с ее понятийным аппаратом и другими знаковыми кодами. Я полагаю, что это закономерный процесс, хотя и тяжелый для автора психологической практики. Более того, это единственная возможность, которую имеет психологическая практика в своем развитии как система, чтобы остаться именно данной практикой. Любой другой путь ведет или к ее выхолащиванию, превращая в догматику, или автор психологической практики становится единственным ее носителем. Возможно, одним из условий сохранения психологической практики является то, что наряду с интенцией к развитию себя и своего дела специалист берет на себя "мужество быть частью" [13] живой системы под названием психологическая практика.

Литература

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. — М., 1999.
2. Витакер К. За пределами психики. Терапевтическое путешествие. — М., 1999.
3. Кастюк Н.В. Исследование представлений студентов отделения медицинской психологии о собственной готовности к психокоррекционной работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. — Мн., 2000. — С. 88—93.
4. Корчалова Н.Д. Психолого-педагогические условия становления современного психологического профессионализма в образовании. Дипломная работа. — Мн.: БГУ, 1999.
5. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. — М., 1998.
6. Новые ценности образования: тезаурус. №1.— М., 1995.
7. Слепович Е.С. "Психология аномального ребенка" в системе подготовки практических психологов // Подходы и реабилитация детей с особенностями развития средствами образования. — М., 1996.— С. 415—424.
8. Слепович Е.С. Некоторые проблемы подготовки будущих психологов к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии // Университет в перспективе развития. Альманах №3. — Мн., 1999. — С. 95—97.
9. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Попытка рефлексии опыта подготовки медицинских психологов к работе с аномальным ребенком // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. — Мн., 2000.— С. 79—85.
10. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Коррекционная психология как практика отечественной психологии // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. — Мн., 2000. — С. 30—33.
11. Слепович Е.С., Полонников А.А. Психологическое знание и психологическое образование // БГУ: Университетское образование в условиях смены образовательной парадигмы. — Мн., 1997. — С. 211—216.
12. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 6. — М., 1997. — С. 177—185.
13. Тиллих П. Избранное: Теология культуры. — М., 1995.
14. Хараш А.У. Смысловая структура публичного выступления // Вопросы психологии. — 1978. — №4.— С. 87—95.
15. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. — М., 1999.

От вербально-техницистской к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме психологического образования.

Опыт реконструкции становления и методологического обоснования проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования” *

КРАСНОВ Юрий Эдуардович, *начальник отдела стратегии образования Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск.*

На протяжении нескольких лет группой минских психологов продумывались и на учебных занятиях (в основном, в Институте современных знаний) отрабатывались различные модули той конструкции, которая впоследствии оформилась в качестве перспективного стратегического проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования” (далее сокращ. “ПРАКТИКА...”). В данном тексте мы хотели бы дать методологическое обоснование данного проекта с исторической и логической точек зрения. Опыт реконструкции становления проекта важен для нас по двум соображениям. Во-первых, это, по-видимому, должно становиться неотъемлемой характеристикой “неестественнонаучной” методологии концептуальной работы в гуманитарных науках — выделение исследователем своих собственных ценностных предпочтений, концептуальных средств и мировоззренческих оснований. Во-вторых, “возвратный” анализ (“припоминание”) исходных основоположений, гипотез, аксиом через точную реконструкцию “тогдашних” формулировок, зафиксировавших и удержавших содержание исходного и базового смысла сознания, — такой анализ позволяет лучше понять пафос сделанного позже (по причине того, что часто молодой, неотягощенный различными заботами ум созерцательно проникает в самую суть проблемы и фиксирует ее гораздо тоньше и глубже, чем впоследствии об этом сам “взрослый” исследователь думает).

При этом мы сами не придаем серьезного — исторического — значения предыстории проекта “ПРАКТИКА...” и не хотели бы, чтобы читатель подумал, что мы “пишем историю”. На смысл такой работы мы указали выше. Кроме этого, добавим, что, в рамках “неестественнонаучного” исследования после длительного этапа работы нужно, по-видимому, просто восстанавливать идентичность и стратегические цели научных программ (И. Лакатос), причем восстанавливать на новых основаниях! Для нас таким новым основанием, перепрограммирующим предшествующую работу, служит проект “мыследеятельностно-самоопределенческой” парадигмы образования [11]. И в этом смысле хочется надеяться, что ИСТОРИЯ еще впереди.

Краткая предыстория проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”

Изложим данную предысторию предельно кратко, фиксируя ключевые смысловые “точки перегиба” концептуальной траектории нашего движения. Кстати, данная работа опять-таки для нас важна и в связи со следующим важнейшим для нас моментом. Дело в том, что активно разрабатывавшийся в 1998-1999 гг. прорывной проект “ПРАКТИКА...” является, фактически, частным случаем “мыследеятельностно-самоопределенческой ПАРАДИГМЫ образования”, т.е. содержание проекта может быть получено путем ее логической конкретизации на сферу психологического образования. Данное положение было нами отрефлектировано после фактической свертки работ по проекту (хотя мы предпочитаем говорить о приостановке работы), в котором наше участие вдохновлялось как раз возможностью проработки философско-методологического и технологического контуров “мыследеятельностно-самоопределенческой ПРАКТИКИ образования” (окончательное оформление и разработка которой и были нами предприняты на стыке 1999-2000 гг.). Но тогда получается, что в рамках предыстории проекта “ПРАКТИКА...” нужно еще вычленить те концептуальные и технологические линии, которые работали и могут еще работать на формирование и развитие “мыследеятельностно-самоопределенческой ПАРАДИГМЫ и ПРАКТИКИ образования” (и не является ли тогда предыстория проекта одновременно и предысторией того образа образования, который сейчас получил название “мыследеятельностно-самоопределенческая образовательная парадигма” [11]). Итак, изложим “основные вехи” предыстории проекта “ПРАКТИКА...”.

1. Работа над основными модулями проекта “ПРАКТИКА...” была осуществлена в разные годы в рамках спецкурса “Рефлексивный анализ педагогических ситуаций”, который впервые был предложен ИСЗ в 1993 г. А.А.Полонниковым. В обосновании спецкурса им было зафиксировано, что “проект рефлексивного психолого-педагогического практикума является обобщением опыта работы теоретико-методологического семинара по рефлексивной психологии и педагогике”. И действительно, работа данного “домашнего семинара” по, так называемой, “рефлексивной психологии”, который проводили Краснова Т.И., Краснов Ю.Э. и Полонников А.А. (тогда — все аспиранты Я.Л. Коломинского) (март-ноябрь 1992 г.), была весьма продуктивна и позволила заложить тот фундамент в работе группы, на основании которого, по нашему мнению, сформировался впоследствии проект “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”. На учебных занятиях тогда отрабатывалась работа

(университетского) психологического образования". На учебных занятиях тогда отрабатывалась работа студентов с психолого-педагогическими ситуациями (только в плане их разыгрывания и рефлексивного анализа из позиции "наивного наблюдателя"). Освоение каких бы то ни было психологических техник "работы с клиентом" и/или концептуального содержания психологических школ тогда не предполагалось и не планировалось. Краснова Т.И. задействовала в обсуждениях материал своих занятий со старшеклассниками, направленных на развитие их рефлексии (что и составило впоследствии предмет ее канд. диссертации [7]). Полонников А.А. "втягивал" материал своих занятий со студентами (что также составило впоследствии предмет его канд. диссертации [12]). Краснов Ю.Э. был увлечен разработкой и практической педагогической реализацией модели рефлексивного процесса в системах деятельности, учитывающей важнейшее опосредующее звено (которое как ни странно не замечалось многими методологами и игротехниками) — сознание рефлектирующего человека.

Рефлексия виделась очень сложным многоуровневым процессом, предполагающим не просто "выход из деятельности", а и попадание в "образно-смысловое пространство" с соответствующим рефлексивным моделированием "игровой педагогической ситуации" в СОЗНАНИИ, с последующей вторичной рефлексией ЭТОЙ модели (а не самой, якобы объективной, реальности ситуации) из уже другого пространства сознания — схемно-категориального, с соответствующим моделированием ситуации только другими средствами. Неслучайно, что генезис проекта нужно выводить из идеи рефлексии, рефлексии практических ситуаций, ведь, как теперь понятно, удерживать такие сложные — прежде всего деятельностные — идеальные целостности, как ПРАКТИКА, можно только рефлексивно (не говоря уже о соотнесении концептуального слоя с ситуативным). Важно, что тематизация "рефлексия" в 80-е гг. имела своим подлинным источником методологические подходы (ММК и школа Ладенко в Новосибирске) с ее деятельностной "онтологией", поэтому уже тогда нашей группой была выдвинута идея "рефлексивно-деятельностного обучения" на модельных игровых ситуациях. Логика развития педагогической рефлексии представлялась следующей:

1) Групповое практическое игродействие.

2) Чувственно-образная и мыслительная реконструкция содержания практического игродействия.

3) Аналитическая работа по осмыслению содержания игродействия. Рациональный анализ схваченного чувственно-смыслового содержания посредством психологических понятий и категорий.

Вот эти семинарские размышления 1993 г. и составляют, с нашей точки зрения, одну из генетически исходных клеточек проекта "ПРАКТИКА".

Данная схема обучения была опробована группой в коротком спецкурсе "Использование психологических средств в работе пионервожатого" (пединститут, 2-ой семестр 1992-1993 уч. года).

2. Концепция национальной школы Беларуси (Минск, 1991-1993 гг., рук. проекта М.А. Гусаковский). В рамках данной концепции еще в 1993 г. была предложена идея социокультурного самоопределения как базовый процесс школы будущего (кстати, данная идея была сформулирована под влиянием аналогичных разработок группы Ю.В. Громыко по проблемам образования). В концепции говорится: "В новом социокультурном проекте обучение культуре самоопределения в форме рационализации должно составить содержание соответствующей практики образования" [5, 118]. В концепции в качестве одной из сквозных линий была проведена установка на формирование личности, способной на национокультурное и социокультурное самоопределение, понимаемое как способность выстраивать соответствующие персональные созидательные целевые программы. В разделе, посвященном педагогическим технологиям, говорится: "Единицей этой педагогической технологии может выступить совместный акт самоопределения учителя с учениками в той или иной значимой для судьбы народа Беларуси культурной исторической ситуации" [5, 129]. "В результате вышеописанных этапов ученик осуществляет акт исторического самоопределения, у него формируется готовность реализовать свои сложившиеся убеждения в ответственном культурно-историческом действии, которое совершается в учебной ситуации и выглядит как сценическое или чисто мыслительное имитационное действие" [5, 130].

3. В тексте "Концепция ИПК как центра развития образовательных практик" [6] не без нашего с А.А. Полонниковым участия была дана определенная трактовка "образовательных практик", которые и предлагалось развивать силами ИПК образования. В концепции речь шла о способности работника системы повышения квалификации выделять и через акт самоопределения относиться к сложившимся образовательным практикам с переходом к проектированию практик нового типа. Предлагалось представление о практике как о конкретной исторической форме организованности совокупного опыта мышления и деятельности, которая включает в себя множество нерационализированных моментов как результат активности многих людей. Субъект "входит" в существующие практики, осваивает их [6, 11]. Субъектом практики являются не столько конкретные функционеры, сколько социальные группы. Люди реализуют практику, однако и практика "реализует" людей. Практику нельзя натурализировать, понимая ее только как реальную работу того или иного специалиста [6, 12]. В 1994 г. мы инициировали серию семинаров по разработке понятия и модели акта самоопределения на технологическом семинаре сектора социально-педагогического проектирования НИО РБ.

4. Некоторые личные основания проекта "ПРАКТИКА...". Нам трудно мыслить проект "ПРАКТИКА" вне концепции "имитационно-деятельностной образовательной технологии", развитой нами на базе

4. Некоторые личные основания проекта “ПРАКТИКА...”. Нам трудно мыслить проект “ПРАКТИКА” вне концепции “имитационно-деятельностной образовательной технологии”, развитой нами на базе разработок семинара по рефлексивной психологии. В 1997 г. на конференции в ИПК работников образования была предложена “имитационно-деятельностная технология повышения квалификации и переподготовки кадров” [8], способная решить задачу освоения практических навыков в единстве с теоретическими знаниями, фактически освоения “способов мыследеятельности” в понятиях СМД-методологии. Цель реформы образования тогда нами формулировалась через превращение именно отдельных способов мыследеятельности в содержание образования, что позволит перевести практическую подготовку с уровня элементарного тренинга навыков на более высокий. В 1998 г. в нашей книге мы предложили альтернативу традиционной модели вербального обучения и сконструировали своеобразную онтологию ситуативно-рефлексивно-деятельностного метода освоения любых профессиональных практик [9]. В процессе работы над проектом “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования” мы постарались в полной мере задействовать концепцию имитационно-деятельностного освоения профессиональных практик.

Безусловным основанием (важным особенно для нас лично) проекта “ПРАКТИКА...” было сформировавшееся представление о существовании в психологии двух альтернатив “естественнонаучной методологии”: психология как гуманитарная наука и психология как психотехническая рациональность и теория. В проекте предложен выход за эту оппозицию через введение категории ПРАКТИКА и через представления о МИРАХ ПРАКТИК. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ принадлежат не познавательной (естественнонаучной), а мыследеятельностной (психотехнической) рациональности в психологии. В проекте психология предстает как гуманитарная практико-ориентированная наука проектно-программного типа [10].

Таким образом, к 1997 г. наша группа имела определенный — скорее разнонаправленный и несистематизированный — материал. Конференция 1997 г. (одна из секций научно-практической конференции “БГУ: университетское образование в условиях смены образовательных парадигм” (Минск, 10-12 декабря 1997 г.)) была классической точкой бифуркации, в которой разнородные элементы приобрели очертания непротиворечивого целого — проекта “ПРАКТИКА...”. Участники секции, студенты 3 курса А.А. Забирко и А.М. Корбут, сразу же включились в активную разработку проекта, и проект приобрел коллективное авторство (впоследствии к его разработке подключились Т.И. Краснова и Н.Д. Корчалова). Здесь важно сказать, что в программных текстах по проекту нашли отражение практически все перечисленные выше наработки. Учебный предмет ПРАКТИКА мыслился как сложная концептуально-деятельностная организованность, предполагающая имитационно-деятельностное освоение. Само понятие о ПРАКТИКЕ включило момент социо-культурно-исторического контекста ее возникновения, а поэтому задачей выпускника-психолога университета провозглашалось самоопределение в современной социокультурной и антропологической ситуации и выдвижение своего проекта психологической ПРАКТИКИ, актуальной вызовам времени.

Методологическое обоснование проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”

Опыт разработки проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования” показал и доказал эвристические возможности использования концепта “ПРАКТИКА” для образования. В данном проекте содержание этой базовой категории задается так: “ПРАКТИКА — это совокупность человеческого опыта, касающегося некоторой типовой деятельности, появившейся в конкретное историческое время и в определенном социокультурном контексте как реакция на ту или иную экзистенциальную ситуацию определенной социальной группы. Иными словами, ПРАКТИКА понимается нами как целостная историческая социокультурная организованность знания, мышления и деятельности, обеспечивающая воспроизводство определенной социальной реальности” [4, 11].

Понятие ПРАКТИКА не тождественно традиционному понятию “практика”, не является оно оппозицией традиционной “теории” (“Ваша практика не та практика, которая не теория”,— заметил на презентации проекта в ЦПРО БГУ М.А. Гусаковский). Обычно под “практикой” понимается некое активное взаимодействие с эмпирической реальностью, но часто (обыденная точка зрения) практикой называют саму эту эмпирическую реальность (как бы сам “натуральный объект”, такой смысл часто и вкладывают в крылатое выражение диамата о “практике как критерии истины”). Теория традиционно понимается как абстрактно-мыслительное (т.е. чисто “теоретическое”) знание про эмпирическую реальность, выделяющее в ней с помощью теории сущности, законы и другие неэмпирические “объекты”. Теория выступает как такая картинка, калька с реальности, которая претендует на истинность, истинный образ, истинную модель реальности, способную во многом заместить эту эмпиричность. Для того, чтобы было более понятно содержание понятия “ПРАКТИКА”, определимся, что в этом тексте мы зададим содержание понятий “теория” и “практика” несколько упрощенно через их рассмотрение в рамках познавательного подхода. “Практика” в таком случае будет фактически тождественна эмпирической реальности, а “теория” — ее идеально-мыслительному отражению в той или иной форме.

Итак, в концепте, идее ПРАКТИКИ (если говорить грубо и неточно, но адекватно первичному схватыванию данного сложного концептуального представления) объединяются и “теория” и “практика”, т.е. это единство “теории” и “практики”, единство, обозначающее, что таким образом мы вводим новый тип “объекта”, ненатурального “объекта”. Более строго, “объект” ПРАКТИКА — это не объект,

организованность “практики” и не объект, организованность “теории”, т.е. это не чисто теоретический объект, но и не чисто эмпирически-реальный, натуральный объект. ПРАКТИКА — это деятельность с объектом “практики”, т.е. реальным эмпирическим объектом. А деятельность не является эмпирическим объектом мира, природы, она исходит как бы извне этого мира и направлена на его преобразование, трансформацию. Деятельность — это как бы виртуальный “объект”, а “реальность” деятельности — особая реальность, особое бытие, в каком-то смысле особый мир. В таком случае, “реальность” ПРАКТИКИ или ПРАКТИК (как, впрочем, и “реальность” деятельности) охватывает собой “мир природы”, включает его в себя (как бытийно, так и теоретически).

Проиллюстрируем сказанное на схеме N 1.

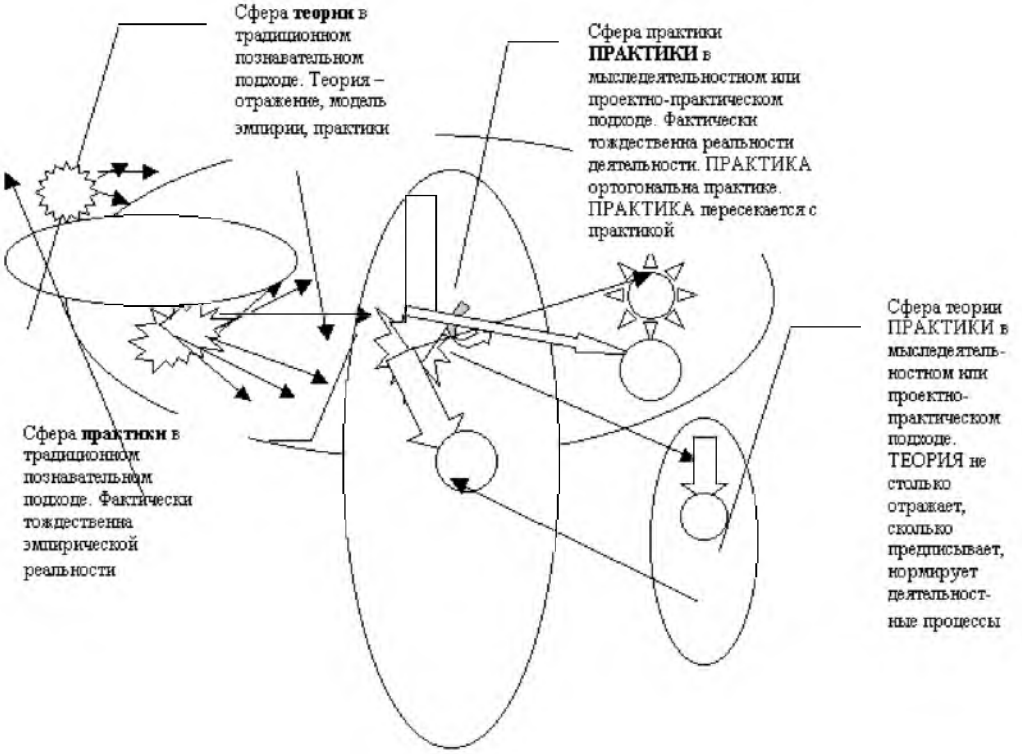

СХЕМА № 1.

Схема ортогонального соотношения пространств “практики”, “теории”, “практики ПРАКТИКИ”, “теории ПРАКТИКИ”

1. Сфера “практики” в традиционном познавательном подходе. Фактически тождественна эмпирической реальности.

2. Сфера “теории” в традиционном познавательном подходе. Теория — отражение, моделирование в сознании особенностей эмпирической реальности (“практики”).

3. Сфера “практики ПРАКТИКИ” в проектно-практическом (мыследеятельностном) подходе. Фактически тождественна реальности деятельности. Деятельностная плоскость на рис. перпендикулярна, ортогональна объектно-эмпирической плоскости (“практике”), в то же время пересекается (или соприкасается) с ней.

4. Сфера “теории ПРАКТИКИ” в проектно-практическом (мыследеятельностном) подходе. Теория ПРАКТИКИ не столько отражает, сколько предписывает, нормирует деятельностные процессы.

5. Эмпирический “объект” и процессы его естественно-натуральных эволюционных изменений, независимых от активной деятельности человека.

6. Гипотетически-прогнозное предполагаемое состояние эмпирического “объекта” в процессе естественно-эволюционных изменений.

7. Реальное состояние эмпирического “объекта”, полученное в результате коррекции деятельностью естественной траектории движения, “жизни” объекта.

7. Реальное состояние эмпирического “объекта”, полученное в результате коррекции деятельностью естественной траектории движения, “жизни” объекта.

8. “Тело ПРАКТИКИ” как виртуальной реальности, проявляющейся и объективирующейся в форме различных (квазиобъектных) организованностей “практики ПРАКТИКИ” и “теории ПРАКТИКИ”.

Выскажемся о стратегии использования концепта ПРАКТИКА при проектировании университетского образования нового типа. Существующие “практики” в разных сферах человеческой (“практической”) деятельности можно в таком случае помыслить, точнее, задать не как науки (устаревший традиционный ход сциентистского сознания), а как ПРАКТИКИ. В частности, необходимо все “профессиональные деятельности” определить, собрать, сконструировать как ПРАКТИКИ. Это и будет реальным актом формирования, складывания нового типа профессионализма — деятельностного профессионализма, единицей которого и могут стать разные конкретные “ПРАКТИКИ” (в старом — знаниевом — профессионализме, единицей была и есть “теория” в традиционном смысле этого понятия). Важно различить такой сложный ненатуральный “объект”, как ПРАКТИКА и ПРАКТИКО-ориентированное сознание (и/или профессиональное сознание). Требуется осмыслить и “додумать до конца” следующий возможный тезис — любую профессиональную деятельность нельзя свести к набору объектно-предметных знаний, они только ее часть, возможно, и не самая большая. Но чему в таком случае мы учим, когда готовим профессионалов (в особенности практиков разного рода) через трансляцию научных объектно-предметных знаний?

Существующие (познавательно-ориентированные) “теории” разных наук и дисциплин можно в таком случае определить, задать не столько как системы “теоретических знаний”, сколько как ПРАКТИКИ ТЕОРЕТИЗИРОВАНИЯ (в частности, тогда можно говорить о ПРАКТИКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ или еще о ПРАКТИКАХ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ и т.д.). Целью данного типа ПРАКТИК является конструирование “теорий”, “знаний” и других эпистемологических организованностей.

Для чего нужно задать (от слова “задание”) существующие и складывающиеся “теории” и “практики” как ПРАКТИКИ? Ответ: для включения людей в “участное бытие” (по М.М. Бахтину), участие людей в судьбе этого мира, создание возможностей для осознания людьми своей ответственности, ответственного участия в бытии, для выталкивания людей в позицию, осознанную позицию участного бытия, а не отстраненного отчужденного созерцательного “прозябания”. Не является ли тогда ход на “ПРАКТИКУ” снятием всей феноменологически-экзистенциальной линии философствования, противопоставляющей себя сциентизму и позитивизму, и одновременно снятием гуманистической линии марксизма и коммунизма, выраженной в работах раннего К. Маркса о преодолении отчуждения. Но такое снятие будет одновременно и развитием этих подходов за счет опоры на методологию деятельностного подхода. Однако созидание постнеклассического (В.С. Степин) миросозерцания и мироотношения, способного включить людей в “участные” способы жизни и бытия, нужно осуществить не только на основе деятельностного (системомыследеятельностного) подхода и картины мира. И здесь мы должны заявить следующее. Сам по себе этот подход все же содержит в себе многие “родимые пятна” новоевропейского рационализма и прежде всего “прометеевскую” гордыню господства над природой, вырождающуюся зачастую в откровенный демонизм переделки мира (Божественного) по своим самостийным планам и чертежам. В этом контексте ждет своего исследователя и фигура Г.П. Щедровицкого (основателя и лидера Московского методологического кружка, создавшего системомыследеятельностный (СМД) подход и организационно-деятельностные игры), вклад которого в отечественную культуру, философию и методологию несомненен, но ценностно-духовное влияние которого на людей весьма противоречиво. Поэтому, с нашей точки зрения, светский деятельностный подход (в том числе и его высшая форма — СМД-методология) должен быть еще сам в свою очередь преображен и трансформирован. Направления трансформации можно понять и задать через анализ экологического кризиса, глобальных проблем современности, кризисов культуры, человека, образования. Данный подход актуализирует намерения многих обывателей и интеллектуалов возвратиться к традиционным ценностям, культуре, мироотношению. Но ведь ядром традиционного миросозерцания и образа жизни являются традиционные религии, в рамках которых (особенно христианства) накоплен колоссальный опыт искусственно-естественных и естественно-искусственных форм мироотношения и образа жизни (задолго до концепций, подобных “культурно-исторической психологии” Л.С. Выготского).

Итак, ПРАКТИКА — новый тип целостности, приводящий внутри себя к единству действия, слова, мысли и знания.1 Культивирование людьми “ПРАКТИЧЕСКИХ” форм деятельного бытия отвечает также требованиям бытийного преодоления общецивилизационного кризиса и деятельного построения “альтернативной цивилизации” [1].

“ПРАКТИКА” — понятие и “объект” наиболее общий и абстрактный (это голая, тощая, пустая абстракция, интереснее вести разговор о конкретных ПРАКТИКАХ). При его конкретизации можно получить представление о “СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ, КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИКАХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ, РЕЛИГИОЗНЫХ ПРАКТИКАХ и т.д. Предельный масштаб воздействия ПРАКТИКИ на человеческую жизнь будем маркировать через представление о СОЦИО-КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ, то есть таких ПРАКТИКАХ, которые воздействуют на социо-культурно-исторические процессы (см. определение ПРАКТИКИ в том виде, как оно дается выше в проекте “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”). Ясно, что не все ПРАКТИКИ являются или должны быть таковыми. Но для задания нового типа профессионализма и типа

содержания образования нам важно ввести представление именно о “СОЦИО-КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ” и соответствующем делании как об идеале.

Если мы соглашаемся с мыслью, что ПРАКТИКА становится новой единицей профессионализма и содержания образования, тогда мы должны принять смену типа учебного предмета в университете. Любой учебный предмет по любому направлению, любой спецкурс, модуль должны быть “ПРАКТИКАМИ” (ПРАКТИКА X,Y,Z и т.д.). На схеме № 2 приведена предварительная модель “смысло-деятельностной клеточки ПРАКТИКИ, или акта ПРАКТИКИ”.

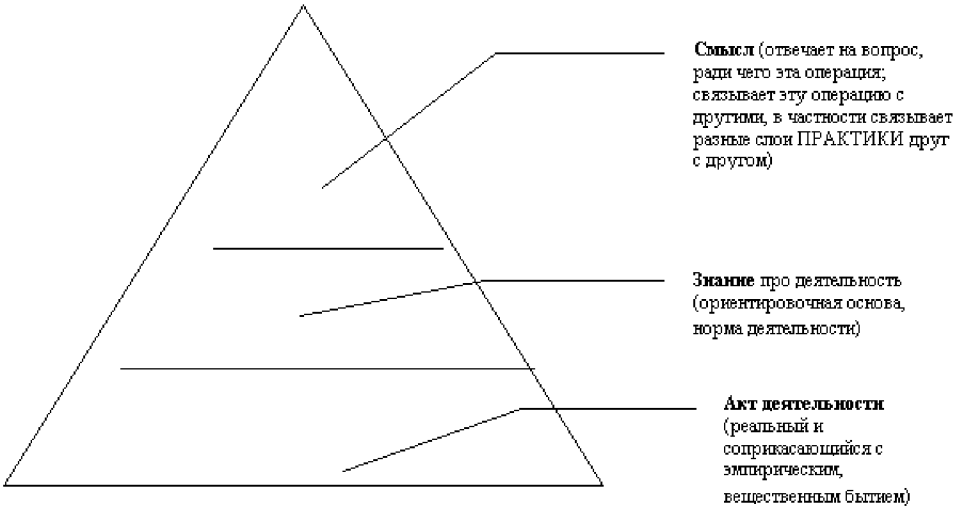

СХЕМА № 2.

Схема “смысло-деятельностной клеточки ПРАКТИКИ, или акта ПРАКТИКИ”

1. Смысл (отвечает на вопрос, ради чего эта операция, связывает эту операцию с другими, в частности, связывает разные слои ПРАКТИКИ друг с другом).

2. Знание про деятельность (ориентировочная основа, норма деятельности). Включает внутри себя знание об объекте, т.е. знание про психику, субъективность и т.п.

3. Акт деятельности (реальный процесс, соприкасающийся с эмпирическим, вещественным бытием)
.

Выведение ПРАКТИК из таких клеточек и сборка ПРАКТИК из таких смысло-деятельностных организованностей позволит пронизать все операциональные слои ПРАКТИКИ смыслом (и наоборот, все смысловые слои — действиями и операциями!), что может привести к формированию способности профессионала будущего в малом реализовывать большое (актуальный для ситуации общецивилизационного кризиса идеал “мыслить глобально, действовать локально”), видеть и уметь воплощать базовый смысл ПРАКТИКИ в локальном конкретно-поведенческом действии.

Для наглядного прояснения и демонстрации предлагаемого способа размышления о различных ПРАКТИКАХ приведем примеры возможных учебных предметов типа “ПРАКТИКА” (на материале содержания таких традиционных научных предметов как “Психология” и “Педагогика”, последняя, впрочем, давно некоторыми исследователями относится более к сфере ремесла и практического многомерного искусства, чем к сфере классической монопредметной науки). Важно сразу оговориться, чтобы быть правильно понятыми. Конструирование новых учебных предметов типа ПРАКТИКА не есть отказ от старого содержания образования в пользу нового, это должно стать действием преобразования, трансформации, “переупаковки” сложившегося сциентистского содержания образования в новые формы, с дополнением их и развитием. Назовем эту операцию “перепредмечиванием” существующего содержания образования. Добавим также, что конструирование ПРАКТИК как ПРАКТИК ИССЛЕДОВАНИЯ (больше всего учебного материала в существующем образовании) предполагает выделение блока операций и техник, категорий и понятий, с помощью которых выстраивается та или иная концепция (а не просто сама по себе эта концепция, как сейчас). Итак, мы предлагаем иную единицу образовательного процесса — специально сконструированный учебный предмет нового типа — “ПРАКТИКА”.

Для “Психологии” это может означать следующее: единицей типа ПРАКТИКА будет ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА. В качестве прототипов ПРАКТИК мы рассматриваем опыт таких

Для “Психологии” это может означать следующее: единицей типа ПРАКТИКА будет ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА. В качестве прототипов ПРАКТИК мы рассматриваем опыт таких психологических школ-практик, как психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая, генетическая, культурно-историческая психологии и т.д. Соответственно, такими осваиваемыми учебными предметами (единицами) могут быть, например:

- “ПРАКТИКА изучения сознания структуралистами”;

- “Психотерапевтическая ПРАКТИКА психоанализа”;

- “ПРАКТИКА гештальтпсихологии” (изучение сознания и гештальттерапия);

- “АНТРОПОПРАКТИКА бихевиоризма” (изучение и изменение поведения);

- “АНТРОПОПРАКТИКА культурно-исторической школы Л.С.Выготского” (изучение и формирование высших психических функций [дефектология, развивающее обучение и т.д.]).

Важно также выделить в самостоятельный вид ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ — ПРАКТИКУ ИССЛЕДОВАНИЯ субъективности (психики, сознания и т.п.). Более того, каждая самостоятельная стратегия исследования субъективности может быть выделена в самостоятельный учебный предмет.

В “Педагогике” единицей типа ПРАКТИКА будет ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА. Все известные на данный момент крупные образовательные, педагогические концепции, практики, авторские школы, доктрины среднего и высшего (университетского) образования нужно представить как проекты или реализации ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК: Платон, Сократ, Аристотель, Коменский, Руссо, Песталоцци, Гербарт, Дьюи, Толстой, Корчак, Венцель, Гессен, Зеньковский, Макаренко, Сухомлинский, Роджерс и гуманистическая психо-педагогика, бихевиоризм и программированное обучение, Монтессори, Френе, развивающее обучение Эльконина-Давыдова, школа диалога культур Библера, вальдорфская педагогика Штайнера, школа самоопределения Тубельского, коммунарская методика Иванова, проектный колледж и концепция метапредметов Громыко, культурно-исторический тип школы (проект) группы Рубцова, концепции университета Гумбольда, Ясперса, Ньюмена и др., мультиуниверситет, предпринимательский университет и т.д. и т.п.

В педагогике возможно выделение отдельных учебных предметов типа ПРАКТИКА-ПАРАДИГМА, например, “Образовательная ПАРАДИГМА-ПРАКТИКА сциентистской новоевропейской педагогики”, “Образовательная ПАРАДИГМА-ПРАКТИКА экзистенциально-гуманистически-феноменологической педагогики”, “Образовательная ПАРАДИГМА-ПРАКТИКА мыследеятельностной педагогики” и т.п.

Теперь сконцентрируем внимание читателя на собственно методологических основаниях проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”. Итак, повторим, что на конференции “БГУ: университетское образование в условиях смены образовательных парадигм” (Минск, 1997 г.) на одной из секций в обсуждении была выдвинута идея, которая впоследствии приобрела форму проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”. Замысел и промежуточные результаты работы по данному проекту уже неоднократно излагались инициативной группой в текстах и публичных презентациях [см. список лит-ры]. С учетом того, что автор видит огромный эвристический потенциал предложенной модели психологического образования, вернемся назад и еще раз кратко изложим (в обновленном виде и в нашей интерпретации) суть проектной идеи. Но предварительно отметим, что проект, с нашей точки зрения, не является только образовательным, это также и версия направления трансформации психологической науки и практики, которая формировалась на отталкивании от классической рациональности, сформированной в естественных науках. По нашему мнению, в проекте были удачно конкретизированы поиски в области гуманитарной и психотехнической научности, неклассической и постнеклассической рациональности, системомыследеятельностной методологии, новейших практико-ориентированных теорий и дисциплин.

Перечислим основные и ключевые проблематизации состояния психологического образования (а также науки и практики) для последующей демонстрации способа их разрешения в проекте.

1. Признание принципиальной неспособности образования, выстроенного по парадигме усвоения студентами объектно-ориентированных знаний из различных разделов фундаментальной психологической науки, готовить психологов-практиков (причем как в области практической психологии, так и в области практики научных исследований!).

2. Признание невозможности построения психологии как единой дисциплины, непротиворечивой науки, выстраиваемой по образцу классических естественных наук: физики, химии, биологии и т.д. Признание того, что сегодня психология не одна наука, а множество разных психологий, следствием чего является фактическая эклектичность всех основных учебных курсов в психологическом образовании. Наиболее “убийственные” примеры: психология личности, общая, возрастная психологии.

3. Полагание сущностного различия (ортогональной направленности!) познавательно-исследовательской и практико-преобразовательной (или проектно-практической) рациональностей, т.е. познания и практики. Признание самостоятельности и независимости таких сложившихся на сегодня

познания и практики. Признание самостоятельности и независимости таких сложившихся на сегодня сфер деятельности как психологическое (научное) исследование и психологическая практика. Требование на наличие в психологическом образовании таких самостоятельных линий, как освоение теории и практики психологического исследования (научное и др. типы: наблюдение, эксперимент, психодиагностика и т.п.) и освоение теории и практики психологического консультирования, психотерапии, психокоррекции.

4. Признание факта эклектической и абстрактно-вербальной ("оторванной от практики") подготовки выпускников психологических факультетов в области их теоретической вооруженности. Даже если и ориентироваться на углубленную фундаментальную теоретическую подготовку психологов, лучше и выгоднее осваивать те или иные концептуальные положения не в контексте эклектичных курсов по тем или иным разделам психологической науки, а в контексте тех целостностей, в которых они возникли, т.е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ И НАПРАВЛЕНИЙ.

5. Признание факта эклектической и фельдшеристской ("оторванной от теории") подготовки выпускников психологических факультетов в области их практической вооруженности. Даже если и ориентироваться на углубленную практико-ориентированную подготовку психологов, лучше и выгоднее осваивать те или иные локальные психологические умения, навыки и психотехники не в контексте эклектичных курсов по психотерапии и консультированию, а в контексте тех целостностей, в которых они возникли, т.е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК.

6. Таким образом, обобщая 4-ый и 5-ый пункты, можно говорить о своеобразном гибриде абстрактных знаний (в вербальной форме) и фрагментарных психотехник, замешанных на эклектичном их объединении в рамках сциентистских учебных предметов. Назовем сложившуюся модель подготовки психологов вербально-техницистской парадигмой психологического образования.

7. Важнейшим компонентом всей современной образовательной практики является репродуктивно-пассивный характер усвоения знаний в готовом виде (показано Э.В. Ильенковым, В.В. Давыдовым, школой П.Я. Гальперина и др.). Для психологического образования это означает, что, даже сконструировав новый тип учебного предмета "ПРАКТИКА", но не сменив образовательно-технологическую парадигму, мы не сможем обеспечить формирование и развитие у студентов способностей к самостоятельному анализу ситуаций и творческому проектированию адекватных ответов "на языке" психологии, выходящих за рамки сложившихся на сегодняшний день ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК.

В проекте "ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования" и был предложен способ снятия, преодоления всех перечисленных проблематизаций, т.е. он (проект) является классическим случаем концептуально-разработческого решения научной или практической проблемы. Системообразующим основанием всего проекта, его фокусом, эпицентром является новая категория "ПРАКТИКА" (не практика, а ПРАКТИКА), введение которой и разрешает все перечисленные проблемные линии. ПРАКТИКА, точнее ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА есть новый неклассический идеальный объект для психологии, который в проекте задается "как совокупность опыта, касающегося некоторой типовой психологической деятельности, появившейся в конкретное историческое время и в определенном социокультурном контексте как реакция на ту или иную экзистенциальную ситуацию современников определенной группы психологов. Иными словами, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА понимается нами как целостная историческая социокультурная организованность психологического знания, мышления и деятельности, обеспечивающая воспроизводство определенной антропологии, субъективности, сознания, одним словом, психологической реальности" [4, 11].

Продемонстрируем то, как категория ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА (ПП) позволяет решать накопившиеся в психологии и психологическом образовании проблемы.

1. Психологическое образование, выстроенное по парадигме освоения студентами деятельностно-ориентированных знаний и умений из разных ПП, становится принципиально способным готовить психологов-практиков (причем как в области практической психологии, так и в области практики научных исследований!).

2. Признается наличие в одной Психологии разных Психологий, обычно называемых школами и направлениями психологической науки или практики. Предлагается выделить такие школы, которые имели бы свои оригинальные взгляды на человека, предмет психологии, стратегию исследования или практикования и т.п. и которые имели ли бы определенный длительный опыт разработок в данном направлении (т.е. имели бы свою "практику" в традиционном смысле слова). Такие школы-направления и предлагается назвать "психологическими практиками" и описать их как ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ, превратив в соответствующие учебные предметы нового типа. Это предполагает как формальную переструктуризацию, переупаковку учебного материала, так и доращивание получившихся фрагментов до соответствия критериям такого идеального объекта, как ПП.

3. Изначально постулируется различие между двумя группами ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК — ПП познания-исследования и ПП преобразования-преображения (сознания, бессознательного, поведения, психики, субъективности и т.п.). Наука и научные (психологические) знания (большая часть содержания традиционного психологического образования) вписываются в новые — деятельностные —

содержания традиционного психологического образования) вписываются в новые — деятельностные — целостности, которые именуются ПРАКТИКАМИ (НАУЧНОГО) ИССЛЕДОВАНИЯ. При этом акцент переносится с научных знаний (самих по себе) на нормы, правила, техники, способы и средства научно-исследовательской деятельности, методология которой может быть различной (Т. Кун, И. Лакатос, П.К. Фейерабенд, Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин, В.С. Степин, Ю.В. Громыко, М.В. Рац и др.). Получается, что возможно наличие даже разных "ПРАКТИК (научного) исследования", не говоря уже о курсах "ПРАКТИКА психологического (научного) исследования" [классический естественнонаучный эксперимент (например, исследования сознания и восприятия структуралистами); наблюдение; естественный эксперимент А.Ф. Лазурского; формирующий эксперимент П.Я. Гальперина; клиническое испытание; психодиагностика и тесты и т.д.], а тем более о конкретных предметах типа "ПРАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ (сознания структурализмом, бессознательного психоанализом, поведения бихевиоризмом, личности гуманистической психологией, высших психических функций школой Л.С. Выготского и т.д.)". Соответственно практика и психотехнические психологические знания (меньшая часть традиционного психологического образования) вписываются в новые — деятельностные — целостности, которые именуются ПРАКТИКАМИ (ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО) ПРЕОБРАЗОВАНИЯ. Все сказанное относительно разнообразия ПРАКТИК ИССЛЕДОВАНИЯ применимо и в отношении психологических ПРАКТИК ПРЕОБРАЗОВАНИЯ. Одним из учебных предметов, соответствующих такого рода практикам, может быть, например, "Психотерапевтическая ПРАКТИКА (психоанализа, бихевиоризма, гуманистической психологии, гештальтпсихологии, христианской психологии и т.д.)".

4. Освоение психоисследовательских и психотехнических знаний и действий в контексте целостных ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК позволит преодолеть эклектичный характер современного психологического образования и дать (задать) каждое мыследействие в подлинном, т.е. генетически исходном системном контексте.

5. Освоение психоисследовательских и психотехнических знаний и действий в рамках целостных ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК позволит преодолеть, с одной стороны, психотехнический фельдшеризм (фрагментарность и оторванность осваиваемых техник от концептуально-мировоззренческого контекста их генезиса), с другой стороны, психоисследовательский фундаментализм (вера в абсолютную объективную истинность той или иной разделяемой субъектом психологической концепции) и, с третьей стороны, абстрактный концептуализм и вербализм (пресловутый "отрыв знаний и образования от жизни и практики"), свойственный как академическим, так и практическим знаниям. Все это достигается за счет объединения в одну целостность (в один учебный предмет) концептуального и практико-деятельностных слоев на основе схемы "смысло-деятельностной клеточки акта ПРАКТИКИ", непротиворечивого их связывания, введения такого слоя, как "знания про деятельность", полагания как бы внутри ПП минимум двух подпространств: "метафизического" (концепция человека) и технологического (система операций и техник), расслоения пространства технологического на иерархически связанные слои психотехнических действий, что формирует способность воплощать базовый смысл ПРАКТИКИ в локальном конкретно-поведенческом действии.

6. Необходимым, точнее достаточным (в строгом определении этих понятий в математике) элементом проекта, придающим ему требуемую целостность и законченность, должен стать процесс самоопределения студентов в современной социо-культурно-исторической и антропологической ситуации с целью порождения ими собственных (ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ) АНТРОПОПРАКТИК, адекватных своему времени и особенностям психолога-автора. Такая конфигурация духовно-творческой способности сама является актуальной и востребованной нашим временем. Поэтому в проекте четко различаются следующие образовательные пространства, учебные предметы и траектории: во-первых, погружение и освоение "чужих" психологических ПРАКТИК, во-вторых, замышление и сотворение своей ПРАКТИКИ.

Наконец, нужно, конечно же, отметить тот факт, что в отличие от чисто аналитической и оценочной работы с отдельными психолого-педагогическими ситуациями (1993-1996 гг.) в 1998 г. впервые в рамках спецкурса "Рефлексивный анализ педагогических ситуаций" были отработаны также и блоки "погружения в концептуальный слой ПРАКТИКИ" и "имитационно-поведенческое психотехническое воздействие". Таким образом, можно уже сейчас подвести промежуточные результаты работы по проекту "ПРАКТИКА..." (фактически пилотажного исследования) следующим образом:

- разработана и апробирована методика формирующего эксперимента для моделирования образования в рамках учебного предмета "ПРАКТИКА". Данная стратегия формирования получила название — "испытание" (испытание теоретической модели на принципиальную реализуемость и непротиворечивость конструктивных элементов; испытание также предполагает включение элементов формирующего эксперимента по наиболее проблемным, слабым и системообразующим узлам модели учебного предмета "ПРАКТИКА");

- в результате данного типа "формирующего эксперимента" — испытания выдвинутые гипотезы были подтверждены в условиях реального учебного процесса в ВУЗе (Институт современных знаний, 2 курс психолого-педагогического профиля, спецкурс "Рефлексивный семинар-практикум (рефлексивный анализ психолого-педагогических ситуаций)") без специального отбора участников "экспериментальной группы" (исследовательские гипотезы, тем не менее, требуют последующей тщательной "поэлементной" проверки в будущих многовекторных экспериментах);

- длительная — в течение нескольких занятий — работа с оригинальными авторскими текстами (Р.

- длительная — в течение нескольких занятий — работа с оригинальными авторскими текстами (В. Франкл, К. Роджерс) студентов 2 курса психолого-педагогической специализации с использованием техники содержательной реконструкции и полилогической многопозиционной коммуникации позволяет им восстанавливать “из текста” концептуальный слой ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК;

- переходным этапом между усвоением концептуального слоя ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ и имитационно-поведенческим ее практикованием является этап имитационно-мыслительного погружения в действие или имитационно-мыслительного действования как совершения действия в умственной форме (например, в форме рассказа о необходимой стратегии и тактике психотерапевтического воздействия). ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА в таком случае выступает как “мыслительное действие”;

- необходимым и достаточным условием адекватного понимания и усвоения ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК как ПРАКТИК является этап “имитационно-поведенческого игрового действования” в учебно-ролевой ситуации, моделирующей основные константы психотехнического взаимодействия психолога и “клиента”;

- каждое базовое действие психолога-практика: “редукция к феномену” (ПРАКТИКА как понимание), “концептуальная интерпретация” (ПРАКТИКА как интерпретация), “психотехническое воздействие” (ПРАКТИКА как психотехника), требует своей учебной отработки в трех планах: концептуальное погружение, имитационно-мыслительное действие, имитационно-поведенческое действие;

- необходим этап “сшивки” на поведенческом уровне всех базовых психологических действий, что требует введения специального учебного этапа — имитационно-поведенческое погружение в целостную ПРАКТИКУ.

Таким образом, мы считаем, что в Республике Беларусь появился весьма перспективный целостный проект подготовки психологов-профессионалов, построенный, с одной стороны, на учете анализа ситуации в психологической науке и практике и, с другой стороны, на основе удержания новейших тенденций в педагогической теории и науках об образовании, касающихся смены новоевропейской образовательной парадигмы. Отметим, что концептуальный потенциал идей, заложенных в проект “ПРАКТИКА...”, позволяет на его базе инициировать аналогичные разработки в других сферах профессионального образования и подготовки.

Примечания

1. “ПРАКТИКА” как единство действия, слова, мысли, знания, выступает для нас подобием, светским аналогом того единства тела, души и духа, которое практикуется в христианской аскетике (в практике “умного делания”, “непрерывной умной сердечной Иисусовой молитвы”), т.е. это ход на восстановление цельности человека, цельности его душевно-духовного устроения (см. работы И.А. Ильина). Идея ПРАКТИКОВАНИЯ некоторого знания, принципа, доктрины соотносима, с нашей точки зрения, также с идеалом христианской антропологии: подвижничество, трезвение, аскетика, бдительность, ответственность, “умное делание”, самостоянье перед Богом. Идея связывания светской концепции ПРАКТИКОВАНИЯ и религиозного идеала аскетического подвижничества, деятельной веры и бытийной трансформации и преображения пришла к нам уже после выдвижения проекта “ПРАКТИКА...”.

Литература

1. Бестужев-Лада И.В. Альтернативная цивилизация. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 352 с.
2. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Образование психологов в современном социокультурном контексте // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования. Материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции, 19-21 марта 1998 г. / Под ред. В.Я.Ляудис, Н.Н.Корж. — М.: Российское психологическое общество, 1998. — С. 78—79.
3. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Контуры модели практикоориентированного психологического образования // Псіхалогія. — 1998. — № 4. — С. 76—88.
4. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснова Т.И., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Концептуальные и методические основания проекта “ПРАКТИКА как единица (университетского) психологического образования”. — Мн.: ЦПРО БГУ, 1999. — 25 с.
5. Концепция национальной школы Беларуси / М.А. Гусаковский, Ю.Э. Краснов, А.А. Полонников и др. — Мн.: НИО, 1993. — 63 с. [Опубликовано также в: Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі: Матэрыялы навук.-практ. канф., 11-13 мая 1994 г.— Мн.: ІПК адукацыі, 1994. — С. 104—155.]
6. Концепция ИПК как центра развития образовательных практик (материалы для разработки концепции ИПК как центра развития образовательных практик) / М.А. Гусаковский, Н.Н. Кашель, Ю.Э. Краснов, Б.А. Пальчевский, А.А. Полонников; под рук. А.И. Жука. — Мн.: ИПКиПРРиСО, 1995. — 45 с.
7. Краснова Т.И. Развитие рефлексии у старшеклассников в процессе активного обучения психологии: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Национальный институт образования РБ. — Мн., 2000. — 21 с.
8. Краснов Ю.Э. Имитационно-деятельностная педагогическая технология повышения квалификации и переподготовки кадров // Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров: Материалы межвузов. науч.-метод. конф. (Минск, 19-21 ноября 1997 г.) / Мин.

педагогических кадров: Материалы междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 19-21 ноября 1997 г.) / Мин-во образования Республики Беларусь. Академия последипломного образования. — Мн., 1997.— С. 42—61.
9. Краснов Ю.Э. Технология обучения в имитационно-деятельностой игровой форме.— Мн.: НИО, 1998. — 79 с. [Учебное издание]
10. Краснов Ю.Э. Оппозиция познавательной (естественнонаучной) и мыследеятельностной (психотехнической) рациональностей в психологии (Материалы к разработке психологии как практико-ориентированной гуманитарной науки проектно-программного типа) // Психологическое образование: контексты развития. Альманах №3 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. — Мн.: Технопринт, 1999. — С. 55—72.
11. Краснов Ю.Э. От созерцательно-вербальной к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме образования // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. науч.-практ. конф., 25 апр. 2000 г., Минск / Под ред. Н.А. Березовина. — Мн.: БГУ, 2000. — С. 26—29.
12. Полонников А.А. Формирование готовности будущих психологов к профессиональному анализу педагогических ситуаций: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Бел. гос. пед. университет. — Мн., 1994. — 21 с.

После лекции Полонникова А.А. Размышления психолога

ФОФАНОВА Галина Александровна, *студентка 4-го курса отделения психологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, г. Минск.*

К размышлениям подталкивают не только содержание бесед и круг обсуждаемых проблем, но и сама форма, способ построения лекции. Это не та лекция в классическом варианте, к которой уже привыкли и с легкостью адаптировались студенты. Это не классическое "внедрение" (весьма поверхностное зачастую) переработанной преподавателем информации студентам. Здесь нет механического запоминания и записывания. Это своего рода brainstorming, более или менее удачный и эффективный. Проблема заключается в том, что большинство студентов к этому не подготовлены, и круг проблем, обрисованных преподавателем и действительно нуждающихся в разрешении или хотя бы в обдумывании, не находит отклика в студенческой среде. Эта ситуация заслуживает самого глубокого рассмотрения, т.к. именно она напрямую зависит (и связана) с проблемой высшего образования (следовательно, с тем кругом проблем, о которых говорит А.А. Полонников).

Каково высшее образование на сегодняшний день? Каково высшее психологическое образование? Саму суть образования можно свести к двум внешне взаимоисключающим, а в действительности взаимосвязанным и взаимообусловленным процессам:

1) преемственности (репродуцированию),

2) инновационной деятельности (творчеству).

Эти различные стороны образования редко бывают уравновешены друг другом. Обычно преобладает какая-то одна из сторон. В настоящее время существует значительный крен в сторону репродуктивной деятельности. На практике это выглядит так, что образование выступает в роли ретранслятора ценностей, опыта, идей, которые выработаны человечеством на протяжении веков. Ретрансляция осуществляется в виде целенаправленного учебно-воспитательного процесса, в ходе которого ценности культуры и опыт человечества передаются в виде соответствующих знаний, умений и навыков (а чаще всего — в виде несистематизированных знаний различных областей). Если учесть, что опыт человечества с каждым годом становится всё более и более обширным, требования к кругозору и профессионализму все выше и выше, то на сегодняшний день идёт загрузка студентов, как компьютера, огромным количеством бессистемных знаний. Невольно вспоминается "нас всех учили понемногу, чему-нибудь и как-нибудь". Существует (помимо требований к объекту знаний) ещё одна очень серьёзная проблема: ориентация на функциональный аспект подготовки студентов. Образование превратилось в социальный институт, ориентированный на социальный заказ, реализуемый им с помощью психолого-педагогического воздействия на личность студента. Кого должны выпускать ВУЗы? Узкого специалиста, владеющего некоторыми навыками, определённым набором функций и т.п.? Или человека с большим объёмом разнообразных знаний, оторванных от практики, от реальной жизни? Существующая система образования готовит выпускников именно такого характера. Учебные заведения трансформируются из центров духовной культуры и науки в специализированные центры профессиональной или иной функциональной подготовки учащихся. Это привело к углублению разрыва между формированием универсальной, творческой личности и подготовкой к сугубо исполнительской, репродуктивной деятельности. Тезис о всестороннем развитии творческой личности, о самообразовании, самосовершенствовании остаётся только тезисом. Ни о каком раскрытии творческого потенциала и речи быть не может при нынешней системе образования. Творчество студентов проявляется в умении как можно успешнее "отчитаться" перед преподавателем, сдать всё, что он потребует и поскорее забыть то, что в него "впихнули". Любое знание для того, чтобы стать знанием в подлинном смысле этого слова, требует рефлексии над ним, критического осмысления знания. В силу различных обстоятельств рефлексии подвергается лишь незначительная часть знаний. На первый взгляд, причина в самом студенте, который не мотивирован к такого рода мыслительной деятельности (бывают исключения, но я говорю в целом). Нагруженный большим объемом несистематизированных знаний, в конечном счёте студент оказывается в информационном хаосе. Из-за чего? В нынешней системе образования нет ориентации на целостно-смысловое содержание преподаваемого материала, другими словами, получаемые знания расширяют кругозор, но расшатывают мировоззренческий стержень, являющийся основой для критического переосмысления. Вина ли это самого студента или системы, в которой он находится, — сложный вопрос. Скорее всего, причины и там, и там.

С другой стороны, причины недостаточного масштаба рефлексии могут заключаться и в стиле, и в методах преподавания материала при нынешней системе образования. Для всех известен принцип студента: выучил-сдал-забыл. Во многом поддержанию такого рода деятельности способствуют сами

студента: выучил-сдал-забыл. Во многом поддержанию такого рода деятельности способствуют сами преподаватели. И это тоже проблема. Критическое рассмотрение того, что и как преподавать, должно занимать преподавателей в первую очередь. К преподавателям психологии это относится в ещё большей степени. Проблема заключается в том, что и преподаватели, и студенты привыкли к репродуктивному стилю деятельности. Но данная форма образования неадекватна ни времени, ни накопленным знаниям, ни требованиям к выпускникам и специалистам. Возвращаясь в ситуацию лекции Полонникова А.А., обратим внимание на форму преподавания лектора и поведение студентов. Попытка преподнести новую форму, поставить проблему, активизировать мышление, критическое осмысление встречает сопротивление и лишь у единиц принятие. Нынешняя система образования не способствует креативности. Студенты превращаются в исполнителей и только. Как изменить ситуацию, как перестроить систему образования, чтобы она действительно развивала творческую личность? Пока больше вопросов, чем ответов. Таковы размышления.

Совершенство развития

(теоретические аспекты личностно-профессионального становления субъекта научной деятельности)

ХАРИН Сергей Сергеевич, *кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Белорусского государственного университета, г. Минск.*

Говоря об образовании, мы прежде всего выделяем его аспект, связанный с личностно-профессиональным становлением субъекта профессиональной деятельности. Онтогенетический срез заставляет нас вновь вспомнить мысль Л.С. Выготского о том, что величайшее своеобразие детского развития (это высказывание можно отнести и к развитию вообще) состоит в том, что, когда складывается начальная форма, уже имеет место идеальная форма, проявляющаяся в конце развития. К сожалению, такая точка зрения на развитие больше представлена в биологии, чем в психологии, и прежде всего в связи с проблемами морфогенеза (П. Вайсон, А. Гурвич, Р. Шелдрейк и др.). В настоящее время работы В.П. Зинченко, Б.Д. Эльконина и др. дали новый толчок в развитии идей Л.С. Выготского именно в области психологии.

Следуя в кильватере культурно-исторической концепции, считаем, что необходимо уточнить базовую категорию — идеальную форму (ИФ). ИФ, чтобы определять развитие, необходимо обладать целым рядом свойств. Прежде всего виртуальностью (virtualis (лат.) — возможный) — тем, что делает возможным возникновение чего-нибудь нового. Не следует отбрасывать и “классическое” значение виртуальности как наличия у чего-то принципиальной возможности появляться, возникать при определенных условиях. И конечно же, следует не сбрасывать со счетов и другое значение виртуальности — “нереальная реальность”.

ИФ — возможность, превращающая в действительность процесс развития, его новообразования. Альфа и омега, задающая целенаправленность, целеустремленность развития, находящие свое выражение в стремлении к личностному росту [18], в самоактуализации и трансцендировании [12], в стремлении к совершенству [2] и, наконец, быть может, в пассионарности[1] [8], позволяет сделать предположение о принадлежности ИФ таких характеристик как энтелехийность[2] и энергетичность.

Говоря об ИФ, Л.С. Выготский связывает ее с концом развития, но в данном случае речь, конечно же, идет о детском развитии. Между тем, расширяя диапазон видов развития, т.е. говоря не только о детском развитии, но и о развитии человека вообще, в рамках которого профессиональное образование рассматривается как одна из его составляющих, одна из линий развития, следует помнить о принципиальной незавершенности самореализации человека в процессе его жизнедеятельности [24], о том, что в своем отношении с Миром Человек выступает как “противоречивое бесконечно-конечное существо, как “особое”, т.е. как реализация, воплощение всеобщего в единичном. Только особенное, воплощая актуальную бесконечность, вынуждено, чтобы существовать, бесконечно развиваться, т.е. трансцендировать в форме потенциальной бесконечности. Именно поэтому справедлив афоризм: “Человеку, чтобы быть самим собой, нужно быть бесконечно больше себя” [3, 135].

Таким образом, если представить развитие человека как постоянное трансцендирование, в пределе— потенциальное бесконечное, то ИФ, чтобы быть не только альфой, но и омегой развития, должна также обладать потенциальной бесконечностью.

Для того, чтобы ИФ выполняла роль “горизонта”, “маяка”, она должна одновременно обладать и огромной проективной силой, выступая в качестве такого экрана, на который можно было бы спроецировать все неисчерпаемое многообразие Человека и Мира, экрана, позволяющего Человеку конструировать или реконструировать ощущение “своей глубокой субстанциональной связи с природой и миром, ощущение причастности к вневременной всеобщей основе бытия” [3, 134], экрана, позволяющего воссоздать или создать синкретизм “отношения-переживания-восприятия” родства и причастности к безмерной тайне себя самого и мира” [3, 135], экрана, дающего возможность пережить благоговение перед “тайной бытия мира и самого себя”, пережить ощущение того, что это “одна и та же Тайна”.

В поисках медиаторной формы

Применительно к развитию человека ИФ не может быть использована обыденно, утилитарно (речь идет все-таки об идеальном). ИФ проявляет себя в событийности с другой формой и через особые посреднические действия [31]. В связи с этим мы предлагаем ввести понятие “медиаторная форма” (МФ) , которая обнаруживает в себе проекции идеального и реального и которая олицетворяет и индуцирует

, которая обнаруживает в себе проекции идеального и реального и которая олицетворяет и индуцирует границу перехода между идеальным и реальным.

В качестве одного из возможных действий по созданию МФ может выступать антропоморфизация, поскольку МФ в ее предельной антропоморфической проекции есть Человек, “который не есть ни “Я”, ни “Ты”, но который присутствует и в тебе, и во мне. Этот человек не принадлежит ни сегодня, ни завтра, но существует и в “сегодня”, и в “завтра”; Человек, который был здесь с самого начала и который будет здесь вплоть до Вечности. Это Великое Существо… Это Господь, Дух всех существующих религий. Назовем его, например, Богом на Небесах и этим перенесем в заоблачные выси, ведь Он превыше всего, что можно помыслить” [6, 118—119].

Это Великое Существо, которое превыше всего, выходит за рамки человеческой мысли (невозможно помыслить), всегда заоблачно недостижимо, Оно, чтобы иметь право на существование, должно стоять вне мира людей (нет ему места в этом мире!). Единственное, что остается человеку — это преклоняться и славить Его издалека, обрекая тем самым на несуществование в этом мире. Но тогда это Существо будет не чем иным, как проекцией человека на пустоту пространства Вселенной [6], идеей, оживающей лишь только в человеческих умах.

Между тем потенциальная способность человека — развивать себя в рамках Мира, Вселенной, бесконечно развернутой в пространстве и времени, проникать в бесконечные глубины самого себя — должна все-таки быть соотнесена с реальными масштабами человека, его жизни, иметь “человекоразмер”.

Для того, чтобы развиваться, человеку необходимо выбрать правильный масштаб. Но как это сделать, если ему одновременно приходится осуществлять свою жизнедеятельность в рамках микрокосмоса (внутренний мир) и макрокосмоса (Мир, Вселенная). Как установить правильный масштаб, как одновременно не потерять себя и не утонуть в рефлексивных глубинах своего Я и одновременно, не выбирая по мелочам, натягивать тетиву лука до тех пор, пока ОН не достанет до Неба, пока человек не вместит в себя все, т.е. как ему не потерять (а может быть приобрести) способность к трансцендированию в “правильном масштабе”? Ибо ОН часто не знает масштаба того, к чему стремится.

Если в своем развитии человек исходит только “из себя”, то в пределе для него возникает потенциальная опасность быть поглощенным “темной дырой” рефлексии. В противоположном случае, т.е. если человек в своем становлении ориентирован только на “горний мир” идеального, то, опять же в пределе, возникает опасность его “растворения”, “рассеивания”, безграничного расширения за пределы человекоразмерности в “белой дыре” трансцендирования[3] .

МФ как раз и дает возможность для установления “правильного” масштаба между Человеком и Миром. Если же перейти к перцептивной терминологии, то МФ — это не образ на стадии “мерцания формы”, а скорее “двойная фигура”, в которой идеальное сменяется реальным, а реальное, “человекоразмерное” вдруг перекрывается бесконечностью, универсальностью и т.д., и идеальное проступает, просвечивает через реальное, создавая прецедент трансцендирования.

Такая двойственность проекции идеального на “экран” реального, а реального — на “экран” идеального отражена и в названии культурно-исторического воплощения МФ — Богочеловек. “Посредник между Богом и людьми человек Христос Иисус встал между смертными грешниками и Бессмертным и Праведным — смертный как люди, праведный как Бог…” [1, 280]. Ведь Христос — вочеловечившийся Сын Бога!

МФ, обладающая всеми свойствами медиаторов [10], соединяет в себе казалось бы несоединимое; с одной стороны, пространственно-временные в онтологическом смысле, в плане реальной человеческой жизни, ограничения, ведь Христос был одним из нас и жил среди людей, с феноменологическим планом, характеризующимся безграничностью времени и пространства и идущим из культуры, истории, из ноосферы, от Бога, от Абсолюта, т.е. из вечности в вечность со всеми мыслимыми общечеловеческими ценностями и смыслами” [10, 11].

МФ обладает некоторыми конкретными характеристиками ИФ. Например, проективностью, энергичностью и виртуальностью. Эта последняя находит свое выражение в возможности для осуществления синтеза объективного и субъективного (например, в хронотопе).

Самое же главное заключается в том, что благодаря своей двойственной природе МФ устанавливает связь между идеальным и реальным в ходе “Богочеловеческого “взаимодействия”, т.е. встречного процесса “нисхождения Абсолюта в тварь и восхождения твари к Абсолюту” [10]. В этой мысли В.С. Соловьева В.П. Зинченко подчеркивает не только двусторонний характер отношений между Абсолютом и тварью, не только то, что тварь перенимает черты Абсолюта, но и то, что Абсолют не является неизменным, вбирает в себя элементы собственных творений, человеческие свойства, опыт человеческой истории, т.е. антропоморфизируется. Не этой ли способностью Абсолюта объясняется интенсивное развитие гуманистической психологии?

Таким образом, МФ осуществляет посреднические функции во взаимодействии идеальной и

Таким образом, МФ осуществляет посреднические функции во взаимодействии идеальной и реальной форм. Она (МФ) фасилитирует переход из мира реального в идеальный мир и обратно. При этом МФ связана с границей перехода и с самим этим переходом (реальное — это то, что до границы перехода). Мир реального в контексте развития можно определить как синтез настоящего и прошлого. Причем неважно, представлены ли они объективно как материальные объекты или же субъективно как образы. Идеальное — это то, что связано с перспективой развития, как что-то в будущем, причем опять же неважно, имеет ли это объективное или субъективное воплощение. В МФ поэтому представлены все три цвета времени: прошлое, настоящее, будущее.

Работа с переносом как модель взаимодействия реальной и медиаторной форм

Перенос как реальная форма (РФ) в "объективном" плане может быть представлен как некая специфика поведения пациента: уход, сопротивление и т.п. В "субъективном" плане, в сознании терапевта, перенос как один из аспектов терапевтических отношений также имеет свою репрезентацию. По временной координате перенос — это нечто из жизни пациента, из "там и тогда", которое актуализируется в терапевтическом взаимодействии "здесь и теперь", т.е. говоря по-другому, перенос — это сплав прошлого и настоящего.

Терапевт в этом контексте выступает скорее как МФ. Он — переходная фигура в жизни пациента/клиента [28], он — проводник в новое жизненно-смысловое пространство, к иному экзистенциальному состоянию[4] [7]. В контексте переноса и работы с ним в терапевте для пациента "слиты" все "три цвета времени": прошлое (активизация прошлого опыта взаимодействия); настоящее (проекция на терапевта, контекст реальных терапевтических отношений); будущее (терапевт — символ, знак, миф (т.е. медиатор) позитивных изменений). Здесь же добавим, что терапевт — это часто еще и родительская фигура.

В процессе работы с трансфером терапевт часто использует себя, терапевтическое общение в качестве экрана для проекции, что помогает клиенту разбалансировать свои чувства (энергетический аспект взаимодействия форм), стать более восприимчивым к терапии и сосредоточиться на своих трансферных реакциях. Таким образом, терапевт действительно выступает в качестве посредника (МФ) в изменении границ реальной формы (трансфера).

Однако, чтобы пересечь границу, выйти за пределы существующей реальной формы, необходимо как-то очертить границы этой формы. В пользу данного утверждения свидетельствует также и основной постулат парадоксальной теории изменений: для того, чтобы изменение произошло, необходимо знать, с чем имеешь дело "здесь и теперь".

Одним из важных психологических моментов работы с трансфером является его "оживление": активизация прошлого клиента, его воспоминаний в связи с его личной историей, привлечение внимания клиента, его мыслей именно в этом направлении, оказание ему помощи в понимании его личностных реакций в любых жизненных ситуациях [22], т.е. осуществление целого ряда действий по "материализации" трансфера, как бы перевода его из виртуального плана в реальный. Говоря гештальт-языком, прорисовываются контуры фигуры. Здесь же одновременно и определенная энергетизация клиента.

В тех ситуациях психотерапии, когда клиент отказывается признать трансфер, исследовать его, т.е. когда возникает явное сопротивление позитивным изменениям, а клиент не желает очерчивать границы явления (РФ), терапевту часто не остается ничего другого, как описать ему модель трансфера в качестве первого шага по вовлечению клиента в исследование собственного трансфера. Таким своим действием терапевт фактически делает ни что иное, как формирует в сознании клиента "фигуру" трансфера, т.е. "о-формо-вывает" его.

Следующий момент анализа связан с тем, что трансфер, по мнению З.Фрейда, это то явление, в рамках которого необходимо побеждать любой внутренний конфликт пациента. Как раз в своих взаимоотношениях с терапевтом он и прорисовывает такие свои конфликты. Хотя речь идет о внутренних конфликтах, которые, возможно, являются интроецированными ранее "объект-представлениями" [16]. Между тем, пользуясь в качестве аналогии межличностным конфликтом, следует заметить, что это всегда нарушение или отстаивание участниками границ других или своих собственных.

В-третьих, для того, чтобы, например, аналитик мог интерпретировать перенос, он не только совместно с пациентом должен очертить трансфер, проявить его и для себя, и для клиента, но и, независимо от содержания и типа интерпретации, не нарушать "здесь и теперь" определенные границы взаимодействия.

Это, в свою очередь, позволяет клиенту восстановить свои границы в рамках психотерапевтических отношений.

Более того, отсутствие конфлюенции позволяет терапевту более успешно выступать в качестве экрана для проекций клиента. Отсутствие слияния в терапевтических отношениях — условие возникновения "вненаходимости" [5] как бескорыстного, бережного созерцания "человека в человеке", требующего напряжения любящей души [23; 24] и предполагающего ориентацию, соприкосновение с

вечным, духовным началом в человеке; это одновременно и выход за рамки наличного бытия личности. А все это со всей очевидностью отправляет нас в лоно идеального.

Рассмотрение трансфера как РФ позволяет определить эту последнюю как “объект с выявленными и очерченными границами”, которые не являются ригидными по своему характеру , а потенциально готовы к изменению в процессе взаимодействия с МФ.

Дополнительной иллюстрацией к этому выводу могут служить представления о прегнантной и метастабильной форме. Последняя — это форма, находящаяся в динамическом равновесии, всегда потенциально готовая к превращению, изменению, развитию. Прегнантная же форма, здесь она рассматривается не в традиционном перцептивном контексте, а в контексте развития, — стабильное состояние, это “состояние смерти, это… состояние разрушения, начиная с которого невозможна никакая трансформация без вмешательства внешней энергии в разрушенную систему” [17, 25]. Здесь можно привести некоторую аналогию с клинической смертью, когда жизнь, а стало быть и позитивная, продуктивная деятельность человека, его организма связаны с активным вмешательством врачей в его систему жизнеобеспечения.

В отличие от прегнантной “хорошая” форма “… более уже не простая форма, геометрическая форма, прегнантная и т.д., но форма сигнификативная, значит, запечатлевающаяся в сознании, т.е. та, которая устанавливает трансдуктивный[5] порядок внутри метастабильной системы, реальной системы, содержащей в себе потенциал изменения” [17, 25].

Итак, во-первых, по своим некоторым характеристикам (сигнификативности и виртуальности как дающей возможность для появления нового) “хорошая” форма близка к МФ.

Во-вторых, сопоставление форм “прегнантной” и “хорошей” позволяет выделить одну из важнейших характеристик РФ — потенциальность к позитивным изменениям, т.е. наличие в ней потенциала, связанного с преодолением границ.

В-третьих, можно предположить, что для того, чтобы был активизирован позитивный потенциал РФ, между ней и МФ должны установиться отношения резонанса. Поскольку трансдуктивные действия связаны прежде всего со структурными характеристиками системы, а эффект резонанса — с энергетической составляющей взаимодействия форм, с разблокированием и/или индуцированием энергии в системе, как следствие приводящим к трансцендированию (выходу РФ за пределы собственных границ) и метастабильности (не только преодоление старых границ, но и обретение новых). Благодаря установлению резонансных отношений (отношений “симпатии и подобия” между МФ и РФ) эта последняя “делает свой выбор не в пользу формы прегнантной, а в пользу “хорошей” формы. РФ “выбирает” не смерть, а развитие, совершенство, полноту и целостность жизни.

Силовые линии развития

В качестве одного из необходимых условий позитивного развития выступает установление отношений между формами. Нам представляется, что эти отношения, которые были названы нами “онтопсихологические отношения” [25], являются силовыми линиями психологических полей развития. Корректность такой гипотезы может быть подтверждена ссылкой на работы Б.С. Кузина, который идею о силовых линиях развития биологических полей переносит на межличностные отношения [11], на работы Симондона [17] по анализу феноменологии психологических полей.

В качестве возможной модели, позволяющей рассмотреть силовые линии развития, обратимся к диалектике становления комплекса неполноценности и комплекса превосходства.

Согласно А. Адлеру [2], чувство неполноценности и, как некая полярность ему, чувство превосходства (рассматриваемое здесь скорее как стремление к превосходству с целью достижения совершенства) являются постоянными составляющими жизни человека. Комплекс неполноценности и комплекс превосходства — это некие застывшие, прегнантные формы чувства превосходства и неполноценности. Таким образом, анализ данных видов комплексов вновь возвращает нас к проблеме границ.

А. Адлер выделяет причины, “три вида страданий”, которые способствуют возникновению комплекса неполноценности: неполноценность органов, чрезмерная опека и отвержение со стороны родителей. Рассмотрим виды этих причин, лежащих в основе возникновения комплекса неполноценности, согласно их вкладу в формирование личностных границ ребенка. Чрезмерная опека, например, может приводить к слиянию с родителями, к поглощению ребенка или к размыванию его границ и подмене их границами другого. Отвержение со стороны родителей, полное пренебрежение ребенком или отсутствие полноценного взаимодействия создает вокруг него некое подобие психологического вакуума, в котором он не может найти опору для выстраивания своих границ с социальным миром. Неполноценность какого-либо органа позволяет ребенку довольно рано устанавливать его отличие от других, т.е. фактически проводить границу между собой и другими людьми. Однако эта граница выстраивается очень локально и “проходит” через дефектный орган, что делает ее довольно иллюстративной для субъекта, но и одновременно максимально ограничивает возможность

довольно иллюстративной для субъекта, но и одновременно максимально ограничивает возможность последнего в установлении широкого плодотворного контакта с миром.

Если рассматривать эти причины, приводящие к комплексу неполноценности, с “отношенческой” стороны, то возникает следующая картина. В случае чрезмерной опеки, поглощения ребенка взрослым логично предположить, что это как-то связано с ассимиляцией, уподоблением “под себя”, точнее под свои потребности, т.е. можно сказать, что в основе опеки лежит отношение подобия.

Тогда отвержение можно рассматривать как нежелание взрослых признавать подобие, равенство ребенка им. Этот механизм отвержения и принятия достаточно хорошо описан в социальной психологии и как раз и связан со сходством (групповая идентификация) и со сходством-различием в системе отношений “Мы-они” [15].

В случае же с неполноценным органом мы вновь встречаемся со сходством и различием и их ролью в возникновении комплекса неполноценности. Так как какой-то очевидный дефект, мешающий, например, ребенку полноценно участвовать в делах детского сообщества, делает его отличным от других детей.

В рамках комплекса неполноценности ребенок (вероятно, и взрослый) может установить отношения подобия, которые имеют “неполноценный” характер и которые мы обозначили как отношения аверсивно-реверсивного подобия. В качестве примера приведем те случаи, когда ребенок с развитым комплексом неполноценности намеренно избегает более сильных детей и играет с теми, кто слабее его, кто позволяет управлять собой и подавлять себя.

Если же подходить к комплексу неполноценности с мерками РФ, то непозитивный характер данной формы в контексте развития и комплекс неполноценности можно рассматривать как пример превращенной формы [9], которая определяется, с одной стороны, невозможностью субъекта (ребенка) установить полноценные границы с миром, а с другой — отсутствием возможности установить отношения “здорового” подобия с МФ (взрослыми, детьми без дефектов).

Компенсаторная роль комплекса превосходства также связана с проблемой установления границ. Ведь, как правило, субъект пытается добиться превосходства лишь в очень узком диапазоне личностных характеристик, что позволяет ему легко ощущать свою уникальность. Так, например, А.Адлер описывает поведение одной из своих пациенток, которая, чтобы преодолеть комплекс неполноценности, постоянно мылась, стараясь быть самой чистой в мире и при этом максимально сократив свои непосредственные контакты с миром.

Или описанный им же другой случай с мужчиной, который сделался знатоком кинозвезд, отвергая при этом все другие темы общения и целенаправленно отыскивая людей, перед которыми он мог бы продемонстрировать свою компетентность.

А. Адлер замечательно метафорически обозначил комплекс превосходства как попытку человека “вытащить самого себя за волосы”. Этот образ еще раз подчеркивает несомненную отграниченность, зацикленность поведения таких людей. Лишенный возможности устанавливать и реализовывать отношения подобия с миром в рамках комплекса неполноценности, человек стремится максимально, даже гипертрофированно, усилить другую полярность, т.е. пытается максимально усилить различия между ним и другими людьми, пытается провести локальную границу самопревосходства, “вытащить себя самого за волосы” в рамках узкого диапазона своего метапревосходства.

В концепции А. Адлера комплексам неполноценности и превосходства противопоставлены чувство неполноценности (несовершенства) и чувство превосходства (совершенства) как позитивная альтернатива, как те формы, которые призваны подчеркнуть наличие у человека природного стремления к совершенству, вечно недостижимому и вечно манящему.

Между чувствами неполноценности и превосходства существует связь. Между ними, считает А. Адлер [2], устанавливаются отношения дополнительности, состоящие в том, что когда мы сталкиваемся с превосходством, мы всегда можем обнаружить, что изначально в его истоках лежит чувство неполноценности. Здесь, на наш взгляд, следует прежде всего подчеркнуть следующие два момента (которые не исчерпывают всей глубины отношений между этими чувствами). Первый призван подчеркнуть тот факт, что логику развития можно представить как постоянный переход от неполноценности (ощущения своего несовершенства) к превосходству, понимаемому здесь скорее как преодоление человеком своего несовершенства, выход за границы этого несовершенства и как переход к некой форме совершенства. В данном случае речь, вероятно, должна идти о какой-то процессуальной, динамической дополнительности в том плане, что результат иногда невозможно по достоинству оценить, не зная замысел и не соизмеряя с ним весь пройденный путь. Одновременно здесь и намек и на некоторую целостность.

Отправной точкой для рассмотрения второго момента в отношениях дополнительности между чувствами несовершенства и совершенства служит утверждение о том, что само по себе превосходство (совершенство) не имеет четких границ, говоря по-другому, это весьма метастабильная форма, готовая превратиться в несовершенную форму. Превосходство приобретает свои границы, является как форма совершенства, если оно дополняется, т.е. каким-то образом ассоциируется с неполноценностью. В то же

совершенства, если оно дополняется, т.е. каким-то образом ассоциируется с неполноценностью. В то же время это и композиционные отношения.

Совершенство, к которому стремится человек, всегда, в принципе, недостижимо, потому что через форму совершенства начинают проступать черты несовершенства, которые вновь “снимаются” очередным уровнем совершенства и т.д. Таким образом, несовершенство выступает фоном, позволяющим более рельефно предстать совершенству, которое, в свою очередь, само становится фоном, т.е. несовершенством, для новой метастабильной формы совершенства. А фоно-фигурные отношения предполагают отношения композиции. Композиция помимо всего прочего предполагает и некоторое целостное восприятие (если переходить в лоно искусства), структурированное рамками, границами этой целостности, что вновь возвращает нас к вопросу границ совершенства.

Все эти размышления становятся более понятными в ходе иллюстрации. А.Адлер с оптимизмом смотрел на человека. Он считал, что комплекс неполноценности может быть позитивно преодолен, если индивид развивает в себе стремление к совершенству. Так, например, человек, имевший в детстве проблемы с желудком и на себе испытавший необходимость качественного и диетического питания, может стать выдающимся кулинаром и диетологом.

В этом примере явно угадывается отношение дополнительности: несовершенство органа дополнено совершенством в реальной и социально значимой деятельности. Причем в контексте этой деятельности болезнь желудка — лишь некая часть более широкого поля проблем питания и диетологии. Помимо всего прочего (высокостатусной социальной роли, общественного признания), этот человек, благодаря достигнутому профессионализму, может сделать более совершенными работу своего дефектного органа, т.е. “дополнить” его совершенством.

Здесь уместно вновь вспомнить один из примеров, иллюстрирующий ранее феноменологию комплекса превосходства. Речь пойдет о человеке, ставшем знатоком кинозвезд и демонстрировавшем свои знания в этой области другим людям. В связи с данным и предыдущим примером уместно обратиться к понятию “превращенная форма”, которая является продуктом превращения внутренних отношений системы, призвана выполнять функцию замещения, связанную с восстановлением некой функциональной целостности [9]. Знание кинозвезд в данном случае — это некая превращенная форма, некий “квазипредмет”, призванный компенсировать комплекс неполноценности и придать некую дополнительную символическую ценность комплексу превосходства. Для человека, не являющегося киноведом, не работающего в сфере искусства, знание кинозвезд — это по большому счету квазиполезные знания. Однако они могут выступать в качестве своеобразного трамплина, индуцирующего после дальнейших действий дальнейшее развитие системы под названием “комплекс неполноценности”. Таким образом, этот квазипредмет, который в обыденном сознании представлен и действует непосредственно как некая неразложимая реальность, направлен на то, чтобы усилить степень прегнантности комплекса неполноценности, сохранить его как стабильную систему.

В случае с “дефектным желудком” он не приобретает для его хозяина, по-видимому, символическую, квазипредметную функцию неполноценности, а становится одним из отправных пунктов формирования позитивной, основывающейся на совершенстве, функциональной целостности. Тем самым этот дефект перестает быть квазипредметом, перестает обладать ценностью для построения все более совершенной функциональной целостности

Таким образом, если превращенную форму рассматривать как частный случай РФ, то развитие приобретает позитивный характер, когда РФ не просто становится частью какой-то системы, когда она находится в отношениях композиции с МФ, но только тогда, когда эта МФ обладает метастабильностью, когда она является частью жизни, которая есть достижение цели или формы, а стремление к превосходству является движущей силой для достижения новой совершенной формы.

Фиктивная цель как пример медиаторной формы

Композиция, целостный образ, чтобы возникнуть, должен быть подчинен какому-то плану, замыслу, организован в пространстве и времени. В качестве возможного образования, которое функционально обеспечивает целостность, могут выступать цели, намечаемые индивидом здесь и теперь, но в плане будущего. Цели способствуют структурированию жизнедеятельности, делают ее более предсказуемой для человека, более осмысленной.

В достаточно обширном каталоге типов целей остановимся лишь на одной из них — фиктивной. Фиктивная цель как теоретический конструкт является базовой в концепции фикционного финализма А.Адлера [29]. Принципиальное отличие данного типа цели от остальных состоит в том, что она не просто выносится субъектом жизнедеятельности в будущее, но, в принципе, в недосягаемое будущее (эффект горизонта). Ее прямое соотнесение с реальностью (имеется в виду реальность повседневной жизни) невозможно ни проверить, ни подтвердить, т.е. фиктивная цель обладает виртуальностью. Однако, несмотря на свою очевидную виртуальность, она обладает смыслопорождающим (т.е. целостнопорождающим) эффектом. Фиктивная цель помогает человеку преодолевать принципиальную незавершенность своей жизни, фасилитирует его погоню за совершенством, т.е. содействует решению онтологических задач. Фиктивная цель связана и с феноменологическим пластом бытия. Ее можно

рассматривать в качестве культурно-исторического интроекта[6] (вера, стереотипизированные жизненные кредо, гендерные установки и т.п.). Нам представляется, что фиктивную цель можно рассматривать как конкретное воплощение МФ, призванной обслуживать онтологические и феноменологические “нужды” человека. В качестве наиболее яркого примера, в котором находят свое отражение все перечисленные выше свойства фиктивной цели, можно привести веру людей в загробную жизнь.

Далее, именно с позиции предположения о том, что фиктивная цель может выступать в качестве МФ, обеспечивающей масштаб перспектив развития, проанализируем две генетические ситуации. Первая из них связана с овладением детьми опытом поиска целей, детерминирующих их саморазвитие. В качестве образца совершенства может быть выбрана “сильная личность”, кто-либо из взрослых, которому ребенок начинает подражать (устанавливает отношения подобия). Позже в качестве идеала, цели развития, может быть выбран другой взрослый и т.д. Взрослые в данном примере выступают в качестве формы некого относительного совершенства, относительно актуальных потребностей, интересов, ценностей ребенка. Взрослый, являясь целью, омегой детского развития, не обладает статусом фиктивной цели, но при этом несомненно является МФ, в которой идеальное представлено, если так можно выразиться, относительно, локально, ограничено, выступает как идеализация реально достижимой цели.

Взрослые люди, в процессе своей погони за совершенством, также часто ориентируются на других, на их реальные достижения. Интересно при этом то, что человек, ориентируясь на такую реальную “идеальную” цель, пытаясь достичь некой формы относительного совершенства, вступает с ней в целый ряд отношений. При этом мы можем найти отношение подобия (установление сходства и различий, желание подражать). Отношения дополнительности — при определении субъектом развития того, что особо ценно для меня у другого, что я могу “взять” у него и чем, соответственно, “дополнить” себя. Отношения композиции: то, что я “возьму”, должно быть как-то усвоено, ассимилировано субъектом, “встроено” в картину его жизненного мира. Более того, ценность другого для меня определяется неким контекстом, некой более широкой целостностью (например, профессиональным сообществом), которая, фактически, и задает для меня ценность другого, ценность меня самого в сравнении с этим другим, третьим и т.д.

Однако, несмотря на многообразие отношений между формами, “взрослое” развитие принципиально не отличается от развития детского, т.е. по своей природе остается детским. Но что же тогда позволяет отдельным представителям рода человеческого превосходить в своих достижениях этот же самый род? Происходит это потому, что человечество не только научилось использовать МФ в целях достижения совершенства (того, что не имеет пределов), но, более того, научилось “превозмогать” МФ, использовать ее в своих повседневных целях в виде постановки и стремления к целям фиктивным[7] , которые, как и МФ, всегда выходят за “края” человеческой жизни, но одновременно являются частью этой жизни. Поэтому истинное развитие (в самом широком смысле) происходит тогда, когда субъект старается выйти за пределы не только себя самого, другого, но и за пределы человека.

Заговорив о “пределе”, следует обратить внимание еще на одну мысль А.Адлера, которая, по нашему мнению, позволяет заострить внимание на телеологичности (финализме) и энтелехийности (целеустремленности) финальной цели. Речь идет о том, что “в конечном счете “иметь цель” — означает стремление быть как Бог. Но быть как Бог, конечно же, это предельная цель, или, если можно так выразиться, цель целей” [2, 29].

Целеполагание быть Богом связано с ограничением социального интереса, более того, оно может быть трансформировано в грандиозный комплекс превосходства. В связи с этим возникает вопрос: как, каким образом возможно целеполагание в форме фиктивной цели, но без опасности ухода от чувства совершенства в комплекс превосходства? Как нам кажется, ответ на этот вопрос лежит в самом стремлении человека к совершенству, в стремлении к превосходству над самим собой “де-факто”. Если человек именно это делает главной целью своей жизни, которая одновременно и фиктивная цель, так как превосходство и совершенство не имеют четких (конечных) границ, если именно это приобретает для него бытийную ценность, то тогда главным для него становится не результат, так как он фиктивен, виртуален, а процесс восхождения к божественным вершинам, процесс не только архитрудный (здесь следовало бы остановиться на роли Веры как фиктивной цели в этом процессе), но и практически бесконечный, если соизмерять его с реальной продолжительностью жизни человека.

Результатом в данном случае могут выступать: ощущения, отклики человека, его резонанс на явления ему совершенства, которое приобретает особую ценность и, возможно, связано с пиковыми переживаниями. Тогда в силу того, что стремление к совершенству свойственно природе рода человеческого, а стало быть и каждому из его представителей, индивиды оказываются всегда эквивалентны (равноценны) друг другу в самом этом стремлении, а не в своих жизненных достижениях, умениях, знаниях, навыках, которые, в принципе, всегда конкретны, реальны и четко очерчены, а потому и различны. В противовес этому, трудно устанавливать границы между собой и другими, руководствуясь тем, что само не имеет четких границ (стремление к совершенству), а поэтому исчезает почва для возникновения комплекса превосходства, комплекса Бога, а скорее, если пользоваться терминологией гештальтпсихологии, возникает ощущение общей судьбы, осененной идеальным.

возникновения комплекса превосходства, комплекса Бога, а скорее, если пользоваться терминологией гештальтпсихологии, возникает ощущение общей судьбы, осененной идеальным.

В целях лучшего понимания логики личностно-профессионального развития необходимо отрефлексировать ключевые моменты процесса его становления. В связи с этим нами предлагается модель, включающая типологию отношений субъекта научной деятельности с наукой как сферой бытия. Ее актуальность возрастает благодаря тому, что существующая практика подготовки ученых адресуется прежде всего к их интеллекту в ущерб другим сферам психической деятельности (например, эмоциональной, с которой тесно связано вдохновение).

При организации процесса формирования ученого акцент делается прежде всего на умениях добывать, отбирать и анализировать информацию. Меньше внимания обращается на технологию формирования научного мышления, и, к сожалению, из поля рассмотрения выпадают вопросы преодоления авторитетов, без чего нельзя сделать шаг к новому. Более того, не уделяется внимание развитию навыков работы со своими психологическими состояниями, снятию барьеров, связанных со страхом научной зрелости, страхом успеха и неудач [7].

Решение этих проблем может быть соотнесено с характером личностно-профессиональных отношений субъекта деятельности с Миром, которые мы назвали онтопсихологическими [25]. Они могут быть отрефлексированы субъектом с последующим переходом от одного вида отношений к другому (другим). Все это может выступать в качестве необходимого условия как для ухода субъекта научной деятельности от возможного стресса, вызываемого задачами и сложностью научных проблем, так и для успешной адаптации к деятельности и к личностно-профессиональному росту [23].

Вступая в новую для него сферу жизнедеятельности, человек опирается прежде всего на личный опыт, собственное представление о ней, на некие имплицитные знания, чувства и переживания. Речь идет прежде всего о психологическом опыте личности, определяемом К.Роджерсом как дорефлексивная часть сознания: “Переживание опыта… преконцептуально и содержит имплицитные знания” [18, 223]. Поэтому он должен быть каким-то образом отрефлексирован субъектом, проявлен в тех конкретных условиях, которые предъявляет новая деятельность. Ее новизна, стрессогенный характер неопределенности побуждают субъекта к использованию прошлого в качестве образца или ключа для понимания настоящего. Так, например, исследования групповой динамики показывают, что незнакомые люди, помещенные в ситуацию вынужденного общения друг с другом, после некоторого замешательства пытаются психологически “вскрыть” ситуацию, опираясь на свой опыт или побуждая других к проявлению собственного коммуникативного опыта [14; 15].

Похожие вещи, как нам кажется, происходят и с начинающим ученым, который пытается активизировать свой опыт, точнее, клишировать уже сформированные навыки, умения, способы мышления. В связи с этим можно выделить, например, методический подход, когда научные проблемы воспринимаются лишь с методической точки зрения; диагностический, заключающийся в стремлении проводить новые эксперименты без попыток системного осмысления их результатов; “когнитивный”, связанный в первую очередь с приобретением новых знаний.

Ученые, призванные осуществлять руководство, часто опираются на выработанные ими клише и способы работы с аспирантами без учета их индивидуальных особенностей. В случаях, когда эти подходы не срабатывают, перед руководителем встает проблема поиска новых путей, тех ключей, которые помогли бы максимально раскрыть потенциал аспиранта, т.е. в определенной степени реализовать схему комплементарных отношений “ключ-замок”, и тем самым как бы загоняют себя в рамки РФ.

Задача научного руководителя (МФ) состоит в том, чтобы помочь начинающему ученому отрефлексировать свой опыт, найти среди его многообразия именно тот, который может выступить в качестве своеобразного ключа (ключей) и который поможет ему открыть дверь в мир науки. Часто в его качестве могут выступать объективные успехи субъекта деятельности, которые связаны с переживанием не только чувства успеха, но и чувства новизны, чувства приращения нового опыта, т.е. та феноменология, которая связана с расширением границ.

В качестве образца стиля научной деятельности начинающий ученый в основном избирает тех ученых, рядом с которыми он находится, пытается “делать жизнь с них”. Наблюдение за деятельностью других людей, подражание им является очень важным моментом научения как в детстве, так и в более зрелом возрасте. Такое подражание или желание походить на кого-либо, в чем-то быть подобным другому, сильно и эффективно лишь тогда, когда модели опыта представлены высококомпетентными специалистами [30], т.е. в определенной степени идеальной формой.

Ученые-фасилитаторы, облегчающие “врастание” молодого коллеги в мир науки, часто исходят из собственного опыта или предлагают его в качестве своеобразного case study. Все это содействует у субъекта деятельности активизации подражания. Такая реализация отношений подобия — это в определенной мере позитивный этап в становлении ученого.

Однако на этом пути иногда появляются опасности, связанные с поиском молодым ученым внутренней стабильности в противоречивом и постоянно меняющемся, развивающемся мире науки. В

Однако на этом пути иногда появляются опасности, связанные с поиском молодым ученым внутренней стабильности в противоречивом и постоянно меняющемся, развивающемся мире науки. В связи с этим возникает потребность в опоре на авторитетные родительские фигуры, например, в виде конфлюенции с научным руководителем, которая может выражаться, в частности, в потере способности различать идеи руководителя и свои собственные, в невозможности критично воспринимать предлагаемые идеи, в нежелании брать на себя ответственность при выдвижении и доказательстве гипотез и т.п. Все это приводит к тому, что предполагаемый научный диалог становится невозможен, исчезает возможность для "вненаходимости". Часто научный руководитель вместо развития своих идей получает их пересказ в исполнении аспиранта, который, по сути, выполняет функции эха. В результате проигрывают обе стороны. К. Роджерс, вспоминая о своем профессиональном росте, особо отмечал трудность, связанную с преодолением авторитетов. В результате такой рефлексии он даже выработал своеобразное кредо: "Опыт для меня является самым высоким авторитетом" [18].

В связи с этим возникает необходимость в том, чтобы совершился "акт отделения" и приобретения молодым ученым относительной автономии, способности к принятию ответственности за выдвигаемые научные идеи, свой личный успех и опыт. Это может быть достигнуто через снятие гиперопеки, некоторое осознанное дистанцирование научного руководителя не в сфере межличностных отношений, а в сфере чисто научной деятельности. Руководитель-фасилитатор должен четко отрефлексировать свою позицию по отношению к молодому ученому: делать ли из него восторженного слушателя, т.е. ориентировать его на себя как на ИФ и тем самым помогать превращению его в своеобразное средство для укрепления своего "эго" или способствовать созданию таких условий, которые побуждали бы начинающего ученого свободно высказывать любые идеи в атмосфере психологического комфорта (организовывая взаимодействие между РФ и МФ). Это создает условия для субъектно-центрированного общения, плодотворного научного диалога, формирования чувства компетентности.

Здесь уместно обратиться к некоторым психологическим особенностям партнерского общения. Выбирая идеального партнера по общению, некоторые люди ориентируются на сходство, подобие, другие — на дополнительность [21], т.е. они хотят, чтобы партнер обладал теми качествами, которые они ценят, но при этом считают, что сами не обладают ими в полной мере.

В проведенном под нашим руководством дипломном исследовании Н. Фоминых было выявлено, что студенты-психологи III курса ценят в психологе-психотерапевте те качества, которыми они бы хотели обладать, т.е. выстраивают свои имплицитные модели (ИФ), руководствуясь отношением дополнительности.

В ряде концепций и практик, существующих в современной психологии, взаимодополнение друг другом внутренних инстанций (личности и сущности [13], субличностей [4], реального и духовного "Я" [19]) , диалог между ними (между РФ и МФ) рассматривается как источник личностного роста человека.

Проецируя эти эмпирические и теоретические факты на проблему личностно-профессионального роста субъекта научной деятельности, можно предположить, что дополнительность позиций, т.е. четкое осознание своей позиции и одновременное принятие (но не конфлюенция) позиции другого, отрефлексирование и синтезирование их в контексте такого состояния есть то самое явление, которое М. Бахтин обозначил как "вненаходимость" и которое является условием продуктивного диалога: "Повсюду — определенная совокупность идей, мыслей и слов проводится по нескольким неслиянным голосам, звуча в каждом по-иному. Объектом авторских интенций вовсе не является эта совокупность идей сама по себе, как что-то нейтральное и себе тождественное. Нет, объектом интенции является как раз проведение темы по многим и разным голосам, принципиальная, так сказать, неотменная многоголосность и разноголосность ее" [5, 185]. Такая полифония предполагает четкость, автономность личностной позиции, находящейся в дополнительных отношениях с другими позициями, например, с профессиональной.

Отношение дополнительности позволяет решать нравственные проблемы в науке и межличностных отношениях. Доминирование лишь профессиональной позиции порождает установку: "Успех любой ценой!". Преобладание личностной позиции приводит к так называемому комплексу непризнанного гения или интерпретации субъектом научных расхождений с коллегами во взглядах как личностного оскорбления.

Проблема дополнительности разрешается в рамках глубинной индивидуальной психологии, процесса индивидуализации (К.Юнг), с помощью которого человек становится психологически "неделимым (in-dividual), то есть отдельной сущностью или целым" [27, 21]. Именно это позволяет ему перейти к композиционным отношениям. Субъект научной деятельности начинает осознавать себя частью некоего значимого для него целого (профессиональной общности, научной школы, научного направления и т.п.), но при этом не испытывая страха потерять себя, свое "Я". "Можно предположить, что центральным моментом профессиональной самоактуализации этого типа будет "вымеривание" многообразия мира любыми, переживаемыми как ценностные и истинные, рамками этого целого (и мир предстает как всеобщая иллюстрация представлений моих авторитетов о нем — например, школы гештальтпсихологии, психоанализа и т.д.)" [19, 79]. Предельно заостряя сказанное, кредо ученого может звучать примерно так: "Наука — это теория деятельности, а настоящие ученые — это апологеты данной теории!". Здесь РФ врастает, ассоциируется, сохраняя свои динамические границы, в МФ.

звучать примерно так: “Наука — это теория деятельности, а настоящие ученые — это апологеты данной теории!”. Здесь РФ врастает, ассоциируется, сохраняя свои динамические границы, в МФ.

Отношения, в которые вступает субъект научной деятельности, как правило, ограничены социальными рамками человеческого существования. В основе комплементарности, подобия, дополнительности и композиции лежат межличностное взаимодействие, подражание, идентичность, авторитетность, привлекательность, референтность, соотношение части и целого и др.

Социальный аспект бытия, как и биологический, не охватывает всех его глубин. Глубже и одновременно масштабнее экзистенциальный аспект. Различия между ними, вероятно, можно проиллюстрировать следующими формулировками: “Наука — это способ реализации себя в жизни”, “Наука — это моя жизнь”. При этом важными становятся уже не диссертации, звания и награды, а уровень, масштаб научных достижений, которые определяет для себя ученый. Перефразируя слова поэта, это уже не истощающая ревность к коллеге-ученому, а возвышающая — к великому Копернику.

Это расширение масштаба, трансцендентирование заключается в самой природе экзистенции. На этот феномен указывает К. Ясперс, говоря, что в любой момент, когда человек делает себя объектом, он одновременно есть нечто большее, чем этот объект [13].

Онтология человеческого бытия “зашифрована” в отношении “Человек-Мир” [3], а из него, в свою очередь, вытекает ряд важных следствий. Первое из них состоит в том, что определение природы и способов существования мира может быть понято лишь через человека. “Вселенная с появлением человека — это осознанная, осмысленная Вселенная, которая изменяется действиями в ней человека… Сама осознанная и осмысленная Вселенная, измененная или могущая быть измененной действиями в ней человека, есть объективный факт” [3, 327].

Второе важное следствие состоит в том, что благодаря своей особой (ключевой) позиции в Мире человек оказывается не только причастен бытию, но и в определенном смысле эквивалентен ему [3].

Отношение эквивалентности, точнее, возможность реализовать её, очень важно для ученого. Во-первых, благодаря эквивалентности, понимаемой как голономичность, при которой часть равновелика целому [19], каждый фрагмент научной деятельности может переживаться и осознаваться субъектом как, фигурально выражаясь, та капля, в которой отражается вся вселенная науки, но взятая под особым углом зрения, подобно тому, как это происходит в голограмме. Тогда утверждение “наука — это жизнь!” действительно наполняется личностным смыслом.

Во-вторых, отношение эквивалентности следует распространить и на взаимодействие субъекта с научным сообществом. Это позволяет представить психологический опыт ученого как опыт всего научного сообщества, но откристаллизованный в форме индивидуально-личностного гештальта [28]. Приобретение субъектом опыта переживания процесса актуализации последнего, его отрефлексирование, могут помочь в преодолении комплекса подавления Высшего [26], активизации процесса самоактуализации и понимании принципиальной безграничности научной самореализации. Вероятно, это становится возможно, когда фокус активности субъекта все больше и больше смещается к диапазону идеального МФ.

Предлагаемую нами модель становления ученого можно рассматривать как майевтическую. Побуждая субъекта научной деятельности проходить через данную систему отношений или содействуя активизации его целенаправленной деятельности по их реализации, мы фактически способствуем не только обнаружению субъектом индивидуально-неповторимого опыта (личностный аспект), но и выращиванию (отсюда и майевтика) особой позиции, способности устанавливать и переживать в пределе особые профессиональные отношения — голономические.

Следует заметить, что научная деятельность, с одной стороны, осуществляется на границе известного и неизвестного, с другой, — в ее основе лежит “эффект горизонта” (функция ИФ), т.е. чем глубже ученый входит в какую-либо область, тем все более расширяются для него ее границы, раздвигаются рамки представлений, укрупняются, усложняются проблемы и т.д. В связи с этим, сопоставляя свои возможности и масштабы научных проблем, он иногда испытывает чувство беспомощности, подавленности (онтологический план бытия).

Здесь же научная деятельность начинает тесно переплетаться с личностными, вернее, экзистенциальными проблемами субъекта жизнедеятельности. По мнению Э. Фромма, человек “вынужден осознать, что, стараясь добыть все богатства мира, безостановочно гоняясь за тем, что, казалось ему, было в его интересах, он утратил свою душу или, как я предпочел бы сказать, свое Я” [24, 134]. Чрезмерная погоня, подчеркнем, именно погоня за успехом, в той же мере как и за богатством, может привести к утрате ученым самого себя, своего Я.

Другой, пожалуй, более важный аспект бытия человека связан с экзистенциальной дихотомией жизни и смерти [24]. Индивид является потенциальным носителем всех человеческих возможностей, однако краткость его жизни делает их реализацию ирреальной. Согласно Э. Фромму, он имеет весьма смутное представление о противоречии между потенциальной и реальной реализацией возможностей, так как постоянно осуществляет свою жизнедеятельность между уже известным и не известным

так как постоянно осуществляет свою жизнедеятельность между уже известным и не известным. Вследствие этого жизни человека присуща потенциальная незавершенность и, как нам кажется, это обстоятельство является могучим источником жизненной энергии. Он учится преодолевать эту дихотомию и в "каждый отдельный момент времени не мечется между жизнью и смертью, а адекватно приспосабливается к ним, активно действует, рискует, творит, преодолевает и овладевает этими формами бытия" [10, 15]. Если бы человек каждый момент сознавал свою смертность, он не смог бы реализовать свои возможности даже в минимальной степени, но, действуя "под знаком вечности" (Спиноза), соединяя в своем сознании конечное и бесконечное, реальное и виртуальное, утилитарное и идеальное, "человекоразмер" и масштабы Вселенной, он действительно становится потенциальным носителем всех человеческих возможностей.

На наш взгляд, во всем этом прочитывается достаточно ясная аналогия с научной деятельностью, которая по своему характеру изначально экзистенциальна. Научный поиск потенциально не может быть завершен (эффект горизонта). История науки знает примеры невероятного упорства и целеустремленности в поиске истины, т.е. научная деятельность обладает огромным энергетическим потенциалом, так как ученый всегда призван действовать "под знаком вечности".

Однако вечность (бесконечность, если рассматривать пространственную характеристику бытия) в силу своей масштабности предстает в сознании человека скорее как некая данность, константность, ментальность. Поэтому между обыденным, конечным существованием и вечностью необходим некий медиатор, который позволял бы соединять в сознании человека казалось бы несоединимое. Более того, этот медиатор [10] должен обладать высочайшей энергетикой, дающей субъекту возможность стремиться к постижению вечности. В качестве его выступает тайна, которая "убедительна, властно-покоряющая необъяснимой силой" [5].

Эти рассуждения позволяют нам перейти к определению некоторых исходных моментов энтелехической модели научной деятельности. В ее основе лежит прежде всего ощущение индивидом, переживание им научной деятельности как процесса соприкосновения с тайной.

Ощущение соприкосновения с тайной, с ее непостижимой, а потому вечно манящей природой, и является основой не только энтелехии, но и синергетических отношений, двусторонних отношений между научной деятельностью, которую осуществляет ученый, и тайной мироздания, бытия. Синергия в этом случае достигается, вероятно, тогда, когда целенаправленное усилие ученого чередуется с непостижимой силой тайны, которая не только способствует прочерчиванию траектории научного поиска (в качестве примеров можно привести такие необъяснимые явления и процессы, как инсайт, ага-эффект, интуицию), но и вбирает в себя элементы человеческой персонализации, человеческие свойства, опыт человеческой истории [10]. В этом взаимообогащении и кроется источник энергоемкости энтелехии.

Литература

1. Аврелий Августин. Исповедь. — М., 1991.
2. Адлер А. Наука жить. — Киев, 1997.
3. Арсеньев А.С. Размышления о работе С.Л.Рубинштейна "Человек и мир" // Вопросы философии. — 1993. — №5. — С. 130—160.
4. Ассаджоли Р. Психосинтез. — М., 1994.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
6. Вильгельм Р., Вильгельм Г. Понимание "И цзин". — М., 1998.
7. Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии. — 1990. — №2. — С. 5—13.
8. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. — Л., 1990.
9. Завершнева Е.Ю. Превращенные формы в теории архетипов К.Г. Юнга // Вопросы психологии. — 1999. — № 6. — С. 70—77.
10. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 5—19.
11. Кузин Б.С. О принципе поля в биологии // Вопросы психологии. — 1992. — № 5. — С. 145—190.
12. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М., 1999.
13. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 5—19.
14. Попов В.Д. Социальный психоанализ субъектов российского рынка // Психологический журнал. — 1994. — № 5. — С. 30—43.
15. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. — М., 1966.
16. Райкрафт Ч. Критический словарь психоанализа. — СПб, 1995.
17. Робин Ж.-М. Экологическая ниша // Гештальт-94. — Мн., 1995. — С. 15—29.
18. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.
19. Сапогова Е.Е. Дао психолога: феномены психологического бытия // Журнал практического психолога. — 1998. — № 7. — С. 75—86.
20. Словарь иностранных слов. — М., 1979.
21. Сушков И.Р. Социально-психологическая теория Джона Тернера // Психологический журнал. — 1993. — № 3. — С. 115—125.
22. Урсано Р. и др. Психодинамическая психотерапия. Вып. 3. — М., 1992.
23. Флоренская Т.А. Диалог как метод психологии консультирования // Психологический журнал. — 1994.

23. Флоренская Т.А. Диалог как метод психологии консультирования // Психологический журнал. — 1994. — № 5. — С. 44—55.
24. Фромм Э. Человек для себя. — Мн., 1992.
25. Харин С.С. К обоснованию конструкта “онтопсихологические отношения” // Вестник БГУ. Серия 3. — 2000. — № 1. — С. 46—50.
26. Хорошан Ф. Подавление высшего // Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии.— М., 1997.
27. Хиллман Дж. Архетипическая психология. — СПб., 1996.
28. Хломов Д.. Калитеевская Е. Основные стратегии работы гештальт-терапевта // Гештальт-2000. Вып. 1. — М. — С. 28—37.
29. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб., 1997.
30. Чудова Н.В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представления о партнере по общению // Психологический журнал. — 1993. — №3. — С. 28—37.
31. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основание проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. — 1992. — № 3-4. — С. 7—13.

---

[1] Под пассионарностью Л.Н. Гумилев понимает “необоримое” стремление человека к деятельности по осуществлению какой-либо цели (даже иллюзорной). В основе проявления пассионарности лежит биохимическая энергия живого вещества. Пассионарность настольно заряжена биопсихической энергией, что на ее проявление не влияют ни уровень способностей человека, ни уровень психической деятельности. Она может проявлять себя на уровне бессознательного, как “антиинстинкт”, и на уровне сверхсознательного, как страсть к творчеству [14].

[2] Энтелехия — в философии Аристотеля — целеустремленность, целенаправленность как движущая сила, активное начало, превращающее возможность в действительность [20].

[3] Терминология А.С. Арсеньева.

[4] “Психотерапевт не переводчик, а проводник. Место, куда совершается паломничество, имеет свое метафорическое название — чистилище, где разрывается круг отжившего психологического опыта, происходят освобождение и прорыв в иное пространство существования” [7, 8].

[5] . Трансдукцией является “всякое действие (физическое, биологическое, умственное, социальное…), благодаря которому “активность постепенно распространяется внутрь области, основывая это распространение на структурировании области, производимого от одного места к другому”. Каждая область сформированной структуры служит организующим принципом и моделью для следующей области. Началом формирования, так, что модификация, таким образом, постепенно распространяется одновременно с этим структурированным действием” [17, 24].

[6] Интроекция дает основание предполагать наличие комплементарных отношений между человеком и фиктивными целями.

[7] Свобода отношения к медиаторам и свобода оперирования ими означает, что к ним нужно относиться как к медиаторам и более того: медиатор надо превозмочь, понять его значение и смысл и не позволить ему стать больше, чем ты сам. Иными словами, не позволить ему стать абсолютным образцом и кумиром. В последнем случае медиатор-кумир утрачивает идеальную смысловую составляющую, становится вещью, паутиной, попадая в которую человек “беспомощно бьется, стараясь освободиться” [10, 12].

Психологические особенности функционирования намерений в процессе профессиональной подготовки психологов

ФАЙФЕРМАН Валерий Владимирович, *старший преподаватель кафедры психологии Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины, г. Гомель.*

В настоящее время произошел резкий скачок интереса к проблемам, которые связаны с психологическими особенностями поведения человека в различных ситуациях его реальной жизнедеятельности. Повышение этого интереса вызвало желание у молодежи, да и у более зрелых людей, углубленно изучать психологию на профессиональном уровне. Отражение такого рода потребностей проявилось в повсеместном создании не только факультетов психологии на базе университетов, но и различных курсов подготовки и переподготовки кадров для деятельности в сфере практической психологии. Практическая направленность в процессе подготовки психологов уже породила много проблем, которые вылились в серьезную дискуссию о качестве профессиональной подготовленности специалистов в этой важнейшей области человекознания. Результаты дискуссии, опубликованные на страницах журнала "Беларусь", позволяют сформулировать основную педагогическую проблему: для каких целей высшая школа готовит психологов и чему их необходимо обучать.

Данная проблема усугубляется тем обстоятельством, что за последние годы в психологии обозначился крен в сторону гуманистического направления, в рамках которого в основном решаются вопросы духовной жизни и психического здоровья человека. Но при всей важности психотерапевтического аспекта, профессиональная деятельность психолога этим далеко не исчерпывается. Решение многих прикладных проблем современной психологии требует фундаментальных естественнонаучных знаний, а также навыков проведения эмпирических исследований, основанных на традициях позитивизма. Несмотря на утверждение о том, что данные парадигмы не исключают друг друга, в реальной практике учебно-педагогического процесса совместить указанные направления бывает довольно сложно. Возможно, разделение психологии на объяснительную и понимающую, каждая из которых имеет свою специфику и свой метод познания психических явлений, до сих пор дает о себе знать. Соединение гуманистического и естественнонаучного подходов в процессе профессиональной подготовки психологов является не только возможностью преодоления теоретических разногласий в психологической науке, но и позволит сформировать у обучающихся систему научных знаний, которые носят целостный характер.

Поставленная проблема, конечно, не может быть решена в одночасье и требует глубокого теоретического и эмпирического анализа. С нашей точки зрения, решение ряда аспектов данной проблемы лежит в сфере изучения процесса усвоения знаний студентами, системы ценностей, связанных с профессиональной деятельностью, а также мотивации обучения и особенно её внутренних психологических механизмов.

В соответствии с выделенной проблемой было проведено исследование, состоящее из двух частей. Первая часть была направлена на изучение мотивов обучения студентов факультета психологии Гомельского государственного университета. Целью этого исследования был сравнительный анализ мотивов получения психологических знаний студентами, которые обучаются по разным программам. В исследовании использовался специально разработанный опросный лист, включающий вопросы, касающиеся не только текущего процесса подготовки будущих психологов, но и их взглядов на проблемы и перспективы будущей профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся на базовой специальности факультета психологии (дневная форма обучения), студенты других факультетов университета, обучающиеся в области практической психологии как дополнительной специальности (вечерняя форма обучения в течение трех лет), и слушатели курсов переподготовки кадров на базе высшего педагогического образования (дневная форма обучения в течение девяти месяцев). Контрольную группу составили студенты второго курса филологического факультета, изучающие психологию в рамках общеобразовательной дисциплины, и практические психологи, профессионально работающие в школах. Всего в исследовании приняли участие 193 человека.

Учитывая ограниченные возможности данной статьи, остановимся лишь на наиболее значимых для поставленной проблемы результатах. Статистическая обработка полученных результатов на уровне анализа средних значений и дисперсионного анализа позволила выделить некоторые тенденции в динамике мотивов обучения и профессиональных антиципаций будущих психологов.

Так, в ответах на вопрос: "Думаете ли вы, что психологические знания могут изменить жизнь человека?" наблюдалась положительная тенденция по всей выборке студентов, изучающих психологию

Так, в ответах на вопрос: “Думаете ли вы, что психологические знания могут изменить жизнь человека?” наблюдалась положительная тенденция по всей выборке студентов, изучающих психологию в рамках будущей профессиональной деятельности, что же касается студентов филологического факультета, то отмеченная тенденция заметно снижалась. Ответы на ряд вопросов, которые связаны с представлениями студентов о будущей профессиональной деятельности, показали, что основная масса опрошенных имеет неполную информацию в этом отношении. Значения, полученные по выборке слушателей курсов повышения квалификации, имели несколько более высокую величину, но отличия располагались в пределах 10-12%. Что же касается изменения представлений о будущей профессии и отношения к ней в процессе обучения, то наиболее существенные изменения в сторону улучшения наблюдались у студентов, изучающих психологию как базовую специальность. Аналогичной динамики не наблюдалось у студентов дополнительной специальности, более того, эти данные имели положительную корреляцию с низкими значениями ответов на вопрос: “Есть ли у вас намерение связать свое будущее с профессией психолога?”. У этой категории студентов также чаще имели место сожаления по поводу выбора обучения профессии психолога.

Анализ мотивов выбора профессии психолога показал, что наиболее значимыми мотивами по всей выборке были: психология — нужная профессия и желание работать с людьми. Наименее значимые мотивы: материальная заинтересованность, престиж профессии, перспектива научной деятельности и просто желание получить образование. В динамическом аспекте по мере получения психологических знаний отрицательные значения стали приобретать такие мотивы как: обладаю способностями к психологии, желание работать с людьми и интерес к психологии.

Приведенные выше результаты не выходят за рамки эмпирической типологизации и отражают лишь некоторые динамические тенденции, зафиксированные на определенном временном промежутке существования изучаемого объекта. Основной вывод, который можно сделать, — это то, что в процессе подготовки психологов постоянно происходят изменения в структуре мотивов. Эти изменения детерминированы процессом обучения и его особенностями, а также спецификой ориентации студента на будущую профессиональную деятельность. Полученные данные, в целом, согласуются с результатами исследования профессиональных представлений студентов психологов, которое было проведено Донцовым А.И. и Белокрыловой Г.М. (Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 42—49). В то же время остается открытым вопрос о том, как организовать процесс подготовки будущих психологов, максимально ориентированный на решение практических задач. Ответ на этот вопрос лежит в сфере углубленного теоретико-эмпирического анализа процесса усвоения знаний.

Для проведения такого рода анализа, с нашей точки зрения, необходимо опереться на некоторые теоретические положения, сформулированные С.С.Хариным в статье “Технология формирования профессионального гештальта у студентов” (Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. Материалы проблемно-разработческого семинара, Минск, 21-23 сентября 2000 г. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000. — С. 85—88.).

1. Производство и приобретение знаний, умений, навыков имеет субъективный характер.

2. Процесс становления и развития субъекта деятельности детерминирован идеальной формой, имеющей абсолютно-относительный характер.

3. Встреча субъекта с идеальной формой является событием интуитивным и иррациональным.

Эти положения подчеркивают необходимость выделения не только эмпирических зависимостей, основанных на статистическом анализе, но и поиск психологических механизмов усвоения знаний. Одной из составляющих данной проблемы является механизм функционирования мотивации учения.

Остановимся на теоретическом анализе этого механизма с точки зрения “Теории поля” К. Левина. Основным моментом данной теории является положение о социальной природе человеческой мотивации. Не отрицая наличие у человека базовых биологических потребностей, К. Левин указывал на то, что в процессе жизнедеятельности формируется целый спектр квазипотребностей, обеспечивающих функционирование личности в рамках ее жизненного пространства. Квазипотребности дают возможность человеку жить в социуме, обеспечивают интерес к другим людям и ориентируют его на ценности, которые формируются в обществе. Поэтому обучение и профессиональная деятельность являются одними из важнейших социальных потребностей, которые вызывают напряжение в жизненном пространстве личности и мотивируют на достижение различных целей. Процесс постановки цели и поиск способов ее достижения не прекращается в течение всей жизни человека, является важнейшей составляющей плодотворной и здоровой жизни. В связи с этим можно сказать, что основным источником жизненных сил человека является существование среди себе подобных, а для того, чтобы существование было гармоничным, необходимо что-то хотеть и что-то уметь. На уровне человека хотение и умение представляют собой единое целое, поэтому для нормального существования одного хотения бывает мало, необходимо чему-то обучаться для актуализации умения.

Квазипотребности в теории К. Левина тесно связаны с феноменами принятия намерений. Квазипотребности являются необходимым условием постановки целей и их достижения, но имеют

Квазипотребности в теории К. Левина тесно связаны с феноменами принятия намерений. Квазипотребности являются необходимым условием постановки целей и их достижения, но имеют преходящий характер, так как достижение цели приводит к снятию напряжения в системе жизненного пространства личности. В отличие от них намерения возникают при условии некоторого предвидения, поэтому непроизвольные импульсивные решения, побуждаемые непосредственно потребностями или ситуацией действия, собственно не являются намерениями. К акту намерения человек прибегает, когда нет естественной потребности для данного действия, но оно имеет значение для существования человека в предполагаемом будущем. Между принятием намерения и его выполнением существует временной интервал, в течение которого система жизненного пространства личности пребывает в напряжении и сохраняет ситуационное мотивационное побуждение. Это состояние является необходимым условием существования человека в мире — воображаемые действия, фантазии, мечты, различные виды искусства и творческой деятельности. Безусловно, намерения играют существенную роль в процессе приобретения знаний на всех этапах обучения, начиная от игры в детстве и заканчивая профессиональной переподготовкой в зрелом возрасте. Акт принятия намерения — это мотивационный фактор, который связывает обучение и существование человека в социуме. Особенности этой связи показаны в экспериментах по незавершенным действиям, проведенных в школе К. Левина и получивших название эффекта Зейгарник: человек продолжает поддерживать определенную степень внутреннего психического напряжения даже тогда, когда ситуация этого не требует. Знания, следовательно, должны способствовать формированию намерений, устремленных в будущее, построению жизненных планов и выдвижению новых жизненных сценариев. Не зря люди, ведущие образ жизни, связанный с постоянной интеллектуальной нагрузкой, находятся в состоянии некоторой незавершенности, что дает им жизненные силы.

Предварительный анализ проблемы профессиональной подготовки психологов на эмпирическом и теоретическом уровне позволяет сделать вывод о том, что профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретических и житейско-практических знаний, поэтому характеризуется не только противоречивостью, но и индивидуально-личностным своеобразием. Для того, чтобы профессиональные представления будущих психологов приобрели некую динамическую целостность, необходим более глубокий анализ внутренних механизмов усвоения теоретических знаний в связи с будущей практической деятельностью. В учетом этой необходимости нами был продолжен анализ феномена принятия намерения, основываясь на принципах понимающей психологии.

Одно из основных положений понимающей психологии — целостный характер психических феноменов. В соответствии с этим положением целое не составлено из отдельных частей, в нем только различаются части, в каждой из которой действует целое. Что особенно важно для анализа поставленной нами проблемы, так это то, что целостность — не только форма явления, но и движущая сила, носитель причинности, в котором заключены значение и смысл как изначальные формы психического переживания. Носитель каузальности нельзя определить, его можно только обнаружить. В соответствии с этой методологией мы продолжили анализ феномена принятия намерения, используя метод систематического наблюдения. О важности данного метода при анализе психических явлений говорил еще Ф. Брентано, которого можно считать предтечей гештальтпсихологии и феноменологии, так как его учениками были и К. Штумпф, и Э. Гуссерль.

В качестве объекта наблюдения выступил процесс подготовки спектакля в драматическом театре. Наблюдалось конкретное взаимодействие актеров на сцене и роль режиссера в этом взаимодействии. Выбор данной ситуации в качестве объекта научного анализа обусловлен тем, что театр — это место, где формируется особый вид существования человека — бытие-в-мире. На сцене создается некое бытие-для-других, в основе которого лежит намерение автора пьесы и режиссера спектакля, но воссоздание этого бытия невозможно без бытия-для-себя, которое образуется системой намерений актеров, совершающих определенные действия на сцене. Чтобы зритель поверил тому, что происходит в нереальном существовании театрального действия, ему необходимо на уровне психического переживания целостной ситуации спектакля интериоризировать, превратить особое бытие-в-мире в свое собственное бытие — бытие-для-себя. Таким образом, основной задачей творческой группы, работающей над спектаклем, является передача зрителю целостности существования сценического действия, что дает понимание и эмоциональное сопереживание без необходимости объяснения. Следует при этом отметить, что переживание целостности происходящего на сцене носит субъективный и иррациональный характер.

Наблюдение за ходом репетиций позволило выделить ряд динамических особенностей феномена принятия намерений. В рамках целостного процесса работы над спектаклем происходит постоянный обмен намерениями. Начинается он с прочтения пьесы и ее обсуждения в составе творческой группы, что дает возможность актерам проникнуть в основную смысловую структуру намерений автора и того, как эти намерения будут воплощены режиссером в сценическом действии и с помощью каких средств. Распределение ролей — это расчленение целого на части, но такое расчленение, при котором целостность продолжает действовать в отделившейся части. Дальнейшая работа актера над ролью как на индивидуальном уровне, так и во взаимодействии с партнерами на уровне мизансцен, происходит в рамках регуляции целого. Роль регулятора выполняет режиссер; это своего рода зеркало, но которое время от времени меняет свое положение в пространстве и дает возможность взглянуть на себя актеру под разными углами. Репетиция напоминает процесс становления системы, где четко функционируют не только прямые, но и обратные связи. В общем, это некая модель существования человека в условиях

социальной жизни, которая на уровне поперечного среза дает возможность проследить в замедленном виде особенности человеческого бытия-в-мире.

Анализ результатов наблюдения показал, что создание целостной картины спектакля связано с динамикой намерений. Репетиция — это процесс постоянного обмена намерениями, суть которого в следующем: “ Я хочу, чтобы было так, но так ли это с точки зрения хотения другого”. Динамика намерений актуализирует психологические механизмы творческого процесса, который включает в себя воображение, эмоции, мысль и действия, что постепенно создает картину абсолютно-относительного существования в рамках сценической формы. Динамика намерений носит не дискретный, а непрерывный характер, оставаясь психологическим фоном, на котором происходят сценические действия актеров на этапе показа спектакля зрителям. Успех спектакля во многом зависит от того, насколько намерения, которые доминировали на репетициях, приобрели характер квазипотребностей, т.е. стали внутренним мотивационным фактором действий и поступков актеров. С этим связана такая характеристика зрителя, покидающего театральный зал: “Все как в жизни!”.

На основе проведенного анализа можно сделать некоторые допущения. Социальная жизнь человека — это не только удовлетворение потребностей, постановка целей и поиск способов их достижения, но и смыслы, символы, эмоциональные переживания, которыми люди обмениваются в процессе межличностного взаимодействия. Не придавая особого значения точности формулировок и логичности высказываний, люди интуитивно предвосхищают поступки и мысли других людей и строят свое поведение в соответствии с ожиданиями окружения. Саморегуляция поведения обеспечивается благодаря функционированию в системе человеческого бытия-в-мире особого психологического образования — намерения. Основной характеристикой намерения является наличие внутренних мотивационных сил, не зависящих от внешнего стимулирующего воздействия, а также динамических тенденций, которые имеют недостаточно определенный характер, но именно благодаря этому обеспечивают человеку реальное существование в своем и чужом мире одновременно.

В заключение вернемся к проблеме профессиональной подготовки психологов. В отличие от других профессий, деятельность психолога предполагает решение комплексных проблем человека на разных уровнях его существования в мире. Одной из этих комплексных проблем является способ бытия человека в мире, поиск им смысла жизни. В связи со специфическими особенностями данной проблемы процесс подготовки будущих профессионалов требует формирования не только навыков проведения эмпирического исследования и умений объяснить полученные результаты с точки зрения той или иной теории, но и понимания того, что лежит за сухим языком цифр, графиков и математических закономерностей. Понимание — это не просто процедура, направленная на получение нового знания, хотя и не отрицает последнего. В большей степени понимание связано со смыслообразованием, приписыванием смысла знанию, полученному в процессе мыслительной деятельности. Посредством понимания психолог не просто познает те или иные психические явления на основе полученных знаний, но и выражает к ним свое отношение. В виду того, что понимание представляет собой нечто единое, феноменологически целое, гештальт, процесс профессиональной подготовки психологов необходимо строить на основе изучения студентами целостного характера функционирования психических явлений. При этом основой целостного подхода должна быть не какая-то одна научная теория или школа, а намерение педагога сформировать у обучающихся систему знаний и профессиональных установок, позволяющих взглянуть на психику человека с точки зрения его реального существования в мире.

Основываясь на результатах проведенного выше анализа мотивов обучения студентов-психологов, можно сформулировать некоторое исходное положение, суть которого в том, что процесс профессиональной подготовки — это динамика намерений, которая направлена в сторону создания интенциональных связей между обучающимся и образом будущей профессиональной деятельности. Постоянная связь намерений с будущим обеспечивает внутренней мотивационной силой весь процесс обучения.

Просто ни о чём...

ГЕРАСИМОВА Виктория Анатольевна, *студентка 5-го курса отделения психологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, г. Минск.*

Этот текст ни о чём. Он не содержит в себе никакой прагматики, ничего побудительно-обязательного, ничего концептуального, если за последним держать смысловую иерархию, управляемую из одного центра.

Написанное здесь адресовано скорее самой себе, видимо для того, чтобы каким-то образом отреагировать, то ли избавиться от чувства тоски, беспомощности, бессмысленности, то ли наоборот их нагнать.

Часто не удается найти рациональную возможность или логическое основание собрать представляющиеся разношёрстными мысли в какое-то одно высказывание. Всё, и в том числе наша жизнь, является ответом на какие-то несфокусированные, порой прозрачные, порой неясные толчки или пинки извне или изнутри. От взаимодействия с ними, от их интенсивности и направленности зависит ощущение “жизненности”. Университет тоже часть этой жизненности.

Мои попадания в образовательную среду нередко заканчиваются или сломанной ногой, или рукой, или сотрясением мозга о ту стену, которой ограничено сказочное царство нашей образовательной ситуации, где оно живёт своей самостоятельной жизнью. В нём, как и положено по жанру, есть царь, главный герой, как правило, дурак, принцы, принцессы, добрые и злые силы. Цель, к которой следует стремиться, никогда не определяется самим главным героем — на такую деятельность он не способен, дурак же, его учить надо. (Хотя сам он чаще всего так не думает.) Он присваивает эту цель, достигает её всегда с чьей-то помощью, не самостоятельно. Тут в действие вмешиваются остальные персонажи сказки, всякая нечисть и т.д., все заняты тем, чтобы в конечном итоге независимо ни от каких обстоятельств герой достиг цели. Даже противодействие включено в сценарий в качестве необходимого условия запланированных достижений. Причём изменения самого героя в большинстве своём носят чисто внешний характер, суть его не меняется. Этот герой, скажем так, доверчив, некритичен, скажешь ему пойти “туда, не знаю куда, принести то, не знаю что”, он посокрушается, поплачется, поругается, поворчит, но тем не менее пойдёт.

В нашем образовании очень силен сказочный мотив. Как и в сказке, в нем невозможно не считаться со сложившимся ритуалом, а многообразие сюжетных линий не должно нас вводить в заблуждение по поводу непредзаданности всего в нем происходящего.

Лекция в сказке “образование” является на данный момент одним из основных жанров, в котором обретают себя отношения “преподаватель-студент”. Хотим мы этого или не хотим. В ходе педагогической практики, когда я столкнулась с необходимостью работать в этом жанре, для меня весьма резко встал вопрос о смысле лекций — нет никакого смысла читать их тем, кому не интересно, и тем, кому интересно, как это ни парадоксально звучит, тоже. Зачем студенту усваивать мнение преподавателя, если он в состоянии выработать своё, причем исходя не из формальных общеознакомительных вопросов лекции, а своих. Кажется, у Л.Н. Толстого был по этому поводу афоризм: “Образование — это ответы на незаданные вопросы”. Ведь очевидно и то, что проблемности преподавателя и студента имеют разную природу и вряд ли здесь работает закон взаимозаменяемости перспектив. Проблемы одного не могут стать проблемами другого. Как тогда должна быть устроена лекция, чтобы она помогла студенту ставить и разрешать свои вопросы? Иначе, чтобы преподаватель ни делал, он может лишь позабавить, вызвать у студентов сочувствие или недоумение своими действиями. Они будут смотреть на него как на чудака.

Да, возможно, содержание лекции окажется в конспекте студента, и что дальше? Что это даёт? После педагогической практики для меня вдруг обнаружилось, что не понятны ни преподавательская, ни студенческая позиции, их смысл и значение. Можно сказать, что преподаватель, в лучшем случае, “вещь в себе” (когда преподаватель на лекции погружается в ход своих рассуждений, то есть работает хотя бы на себя). Но это не оправдывает его присутствия в аудитории. Противостоять обессмысливанию не удается. Хотя не понятно, что есть позиция студента, что есть преподавательская позиция, скорее всего это не парта и не кафедра, а что-то другое. Но не понятно, должны ли быть между ними различия, если да, то какого рода? А что, если отнять у преподавателя право решать за студента, что ему нужнее, что, если ограничить действие сказочного правила “жираф большой— ему видней”?

Узурпируя право решать за студента, мы как преподаватели берем всю ответственность на себя. Мы только кряхтим под ее бременем. Лишённый ответственности студент лишён свободы, он не свободен ни в выборе перспектив, ни в выборе целей, ни средств. К “хорошему” привыкаешь быстро, как

говорит пословица; так и здесь. Комфортно студенту. Не нужно думать о прошлом и будущем, всё знакомо, в принципе, предсказуемо, включая требующийся по определению диплом. Время для студента сжимается в какой-то комок настоящего. Он, наверное, как бомж не интересуется тем, что с ним будет завтра, послепослезавтра. Студент живёт в своём мирке, где всё мило и уютно, на пять лет расписано, а что будет дальше, для чего мне образование и в чем его смысл — это не те вопросы, которые его беспокоят. ("Студент — это состояние души, а не субъект образовательного процесса" — фраза, высказанная студенткой IV курса отделения психологии БГУ).

В сознании не только студента, но и, наверное, у большинства известных мне людей нет истории, тут можно попытаться использовать это понятие в понимании Шпенглера — "История — есть сознание живого развития" [2]. Развитие как категория предполагает временную протяжённость — осознание прошлого, настоящего и будущего (как хронологии, так и направленности). Наша культура, наша образовательная реальность носит анонимный характер, то есть в ней отсутствует исторический субъект, сознательный автор. В библиотеках можно видеть огромное количество "безымянной" "макулатуры", массу текстов, лишенных контекста, цели своих высказываний, к чему они приведут. Всё прожитое другими утрачивает для нас смысл, оно становится чем-то неподвижным, неизменяющимся, определённой легендой как бы о нас. В настоящем — исчезновение, а в прошлом — тлен. Да, мы "читаем" массу нейтральной литературы, которая становится такой же легендой, как и все остальное, предметом веры со стороны, но она не превращается в наше достояние или, точнее, в стимул, побуждающий к деятельности, осознанной, протяжённой во времени.

У Ортеги-и-Гассета есть такая мысль: "Именно благодаря своему размаху она [наша эпоха] опрокинула все заставы — принципы, нормы, идеалы, установленные традицией. Наша жизнь более живая, напряжённая, насыщенная, чем все предыдущие, и тем самым более проблематичная (проблематичная, но не для повседневного человека — Г.В.). Она не может ориентироваться на прошлое, она должна создать себе собственную судьбу" [1]. И далее: "Есть эпохи, которые не умеют обновить свои желания, они умирают".

Можно сказать, что наша традиционная (сказочная) модель образования мертва, поскольку она не может найти новых смыслов образования, а её надгробием служат фразы о формировании новой личности студента: "формирование новой личности", "осуществление профессиональной подготовки", "обучение способности прогнозировать, рефлексировать собственную деятельность", "помощь в осуществлении личностного роста", "приобретение опыта самоопределения и самореализации", "развитие творческого потенциала студента", "осуществление гуманизации образования" и т.д и т.п., где не остаётся места самому студенту.

Настоящее образования ориентируется на сиюминутное, повседневный прагматизм определяет наше мышление. Мы живём настоящим, мы захвачены водоворотом событий, который грозит нас смыть, как тот водопад и та река, которые поглотят всё, неся с собой полную деструкцию и разрушение даже прошлого, и в этом смысле настоящее даже опаснее прошлого. Настоящее в образовании засасывает нас похлеще болота того Мира повседневности, который нам с самого детства по жизни знаком и мил, в котором мы чувствуем себя хорошо и комфортно, в своей тарелке. В нём нет экзистенциальных страхов и такой же неопределённости, в нём нет места сомнению, в крайнем случае, мы всегда можем спросить: а что дальше? или пожать плечами: ну и что?. Неправы те люди, которые говорят, что нет рая на земле — ну чем не райское состояние! Настоящее — нет целей, нет желаний, а, соответственно, нет разочарований, нет неудач, всё складывается как замечательная мозаика-паззл, где всегда есть уверенность, что рано или поздно ты найдёшь нужную деталь (и чем больше деталей, тем интереснее, тем больше гордости мы будем ощущать, найдя ей место) — она есть в наборе, её просто надо найти, это только вопрос времени. И в этом мы похожи на детей, которые уверены в непогрешимости родителей.

От сказки осталась лишь форма. Ее живое содержание давно умерло.

Литература

1. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. — 1989. — № 3, 4.

2. Шпенглер О. Закат Европы: образ и действительность. — М.: Мысль, 1998.

Социальное конструирование и педагогическая практика

ДЖЕРДЖЕН, Кеннет Дж., *профессор психологии Свартморского Колледжа, штат Пенсильвания, США.*

Перевод с английского Андрея Корбута

Практики образования, как правило, связаны с сетью допущений, то есть с набором предварительных верований, касающихся природы человеческих существ, их способностей и их отношений с миром и друг с другом. В случае образования, возможно, ключевым понятием является понятие знания. Тогда как мы определяем или концептуализируем знание так, что образовательные процессы оказываются желаемыми или необходимыми; что представляет из себя знание, которое одни образовательные практики предпочитает другим? Очевидно, что различные концепты знания будут приводить к противоположным взглядам на образовательный процесс. Если бы мы верили вслед за некоторыми романтиками, что "у сердца свои доводы", тогда мы должны были бы отказаться от книг и занятий ради насыщенных в межличностном и духовном плане встреч. Если мы верим, подобно илонготу из Северного Лусона, что знание приобретается в боевом настрое или при охоте за головами, тогда формальное обучение в школах следует заменить опытом участия в сражении. Верования, относящиеся к знанию, вдохновляют, оправдывают и поддерживают наши образовательные практики.

В свете такого интереса к базовым предположениям мы бы хотели сначала обрисовать в общих чертах две основные концепции знания, имеющие особую ценность в западной традиции, концепции, которые продолжают сегодня определять большую часть образовательных практик, в которых мы участвуем. Как мы покажем, эти взаимосвязанные системы веры глубоко проблематичны в границах как их эпистемологических, так и идеологических обязательств. Затем мы укажем на альтернативу этим представлениям, а именно вытекающую из социально-конструкционистской точки зрения. Не желая разрушить традиционные подходы, социальный конструкционизм предлагает иной, не менее важный путь. При этом он также предоставляет новый способ понимания существующих образовательных практик и открывает новые диапазоны возможностей.

Знание: экзогенная и эндогенная традиции

Хотя имеется множество способов определения наших исторических традиций, здесь нам больше всего подходит разведение двух значимых и устоявшихся тенденций. Говоря точнее, мы можем выделить подход к знанию как в первую очередь экзогенному (или мироцентрированному), противоположный эндогенному (или центрированному на сознании) подходу. Экзогенная традиция в образовательной мысли ведёт свой отсчёт от эмпирических философий знания (от Локка к логическому позитивизму), тогда как эндогенная традиция в значительной степени обязана своим становлением рационалистической традиции (от Декарта и Канта к Фодору и движению искусственного интеллекта).1 Обе ориентации утверждают дуализм сознание/мир, в котором существование внешнего мира (как правило, материальной действительности) противопоставляется существованию психологического мира (когнитивного, субъективного, символического). С экзогенной точки зрения, однако, знание возникает, когда внутренние состояния индивида отражают или адекватно репрезентируют (или отзеркаливают) существующие состояния внешнего мира. Экзогенные мыслители часто акцентируют роль интенсивного наблюдения в приобретении знания и склонны рассматривать эмоции и личностные диспозиции как потенциально опасные для нейтрального или "свободно парящего внимания", без которого невозможна точная регистрация мира таковым, как он есть. Кроме того, экзогенист также подчёркивает важную роль знания в способности индивида адаптироваться или достигать цели в сложном окружении. Считается, что мы должны обладать "внутренней картой" природы, если хотим успешно находить свой путь в мире. Для экзогениста поэтому мир уже дан, а сознание действует наиболее полноценно тогда, когда точно его отражает.

Эндогенная традиция близка экзогенной в своих дуалистических основаниях и высокой оценке нейтральности. И всё же, в то время как экзогенная традиция утверждает, что внимательное наблюдение мира является ключом к приобретению знания, эндогенист делает основной акцент на возможностях индивидуального разума. Там, где экзогенный педагог создаёт условия для воздействий среды, необходимых для образования правильного представления, эндогенный педагог делает основное ударение на собственно человеческих способностях понимания, логики или понятийного развития. В этом смысле, экзогенный теоретик, скорее, рассматривает внешний или материальный мир как данность и выдвигает предположения о том, каким образом природа точно репрезентируется в сознании, в то время как эндогенный мыслитель рассматривает как самоочевидный ментальный мир и ставит вопросы о том, что делает сознание для того, чтобы адекватно функционировать в природе.2 В спорах о том, что влияет сильнее – воспитание или природа (энвайронменталисты против нативистов), экзогенист будет говорить о влиянии природы на индивида, о возможности бесконечного и непрерывного формирования индивидуального сознания. Эндогенист же, напротив, будет обращать внимание на врождённые или естественные способности и развитие индивидуального сознания. Пределы обучения определяются

естественные способности и развитие индивидуального сознания. Пределы обучения определяются соответствующей стадией развития когнитивной системы.

Как уже было сказано, каждая из этих ориентаций знания также оправдывает или рационализирует определённые формы образовательной практики. Вообще, экзогенная ориентация в знании тематически- или плановоцентрирована. В экзогенной перспективе ученик чаще всего рассматривается как tabula rasa, на которой образовательный процесс призван запечатлеть существенные свойства мира. Если говорить конкретнее, то эта перспектива ориентирована на прямое наблюдение или экспериентальное обогащение опыта ученика с помощью совокупности образцов и моделей, включённого наблюдения, лабораторных экспериментов, выездов в поле и так далее. Книги и уроки также приветствуются в экзогенной перспективе, поскольку через них индивид может получить большое количество информации, недоступной непосредственному наблюдению. Экзогенный подход строится вокруг экзаменационных процедур, в которых в первую очередь оценивается уровень индивидуальных знаний. Такие инструменты, как вопросы с несколькими ответами, стандартизированные тесты и статистическая нормализация, могут помочь в точном определении степени "заполненности доски".

Эндогенная перспектива, напротив, детоцентрирована. Эндогенные учебные планы ориентированы на рациональные способности индивида. Здесь важно не столько количество информации в чьём-либо сознании, сколько способ её рассмотрения. Поэтому большое внимание может уделяться математике, философии и иностранным языкам, например, то есть всем тем предметам, которые, как считается, усиливают мыслительные способности. Обсуждение в классе предпочитается лекциям, поскольку когнитивные навыки наиболее полно формируются через активное участие. Итоговые эссе и семестровые работы предпочитаются стандартизированным тестам, не только потому что с помощью этих средств легче обучать рациональному анализу, но и потому, что оценивание должно в идеале относиться к качеству, а не количеству. Безусловно, были попытки объединить эти две традиции. К примеру, Пиаже (Piaget, 1954) в своём теоретизировании выделяет два противоположных процесса когнитивного развития: когнитивную аккомодацию к объектам реального мира (дань уважения экзогенной традиции) и когнитивную ассимиляцию мира в познавательных структурах (утверждение из эндогенной традиции). Мы скажем больше о таких способах интеграции, когда будем рассматривать социальный конструктивизм.

Отказ от знания как индивидуальной собственности

Хотя современная образовательная политика и педагогика определяют рациональное в основном с помощью этих устоявшихся концепций знания, сегодня эти традиции начинают быстро распадаться. Частично такой распад вызван тем фактом, что они всегда строились на шатком основании. Изнутри этих двух перспектив философы никогда не могли решить фундаментальную проблему эпистемологии – как сознание приходит к знанию внешнего по отношению к нему мира. Действительно, каждая перспектива возникала главным образом в местах разрывов у её противников. Не сумев решить эти проблемы, философы в настоящем столетии в основном отказались от дуалистической метафизики в пользу логического анализа суждений. Как показал Ричард Рорти (Рорти, 1997), проблему знания как отношения между сознанием и миром нельзя решить, потому что она была уже безнадёжна с самого начала. Если мы начинаем с разделения на то, что вне и на то, что внутри сознания индивида, мы создаём абсолютно неразрешимую проблему определения того, как первое адекватно представлено в последнем.

Как показали эти дебаты, и экзогенная и эндогенная концепции знания уязвимы для выпадов той критики, которую обозначают как постэмпирическую, постфундаментальную, постпросвещенческую, постструктуралистскую и постмодернистскую. Для того, чтобы резюмировать эти аргументы, нам следовало бы изучить резкие атаки интеллектуалов в l960-х годах на моральную пустоту традиций, рассматривающих знание как ценностно нейтральное. Мы должны были бы включить сюда критику феминистками, азиатами, чёрными и испаноязычными тех, кто готов вычеркнуть все иные голоса во имя трансцендентальной объективности (экзогенисты) или рациональности (эндогенисты). Мы также должны были бы изучить работы Фуко (Foucault, 1980; Фуко, 1999) о претензиях знания в целом на дисциплинирование (лишение возможностей) индивида. Кроме того, было бы важно рассмотреть работы историков науки (таких как Кун и Фейерабенд) и социологов знания (например, Латура, Кнорр-Цетиной и Барнса), которые помогли осознать значимость исторического и социального контекста в определении того, что принимается в качестве обоснованного знания. Работам литературных теоретиков (таких как Деррида и Де Ман), семиотиков (Барт, Эко) и риториков (Симонс, Макклосски) также следовало бы уделить внимание, особенно в случае демонстрации того, в какой степени претензии знания основаны не на наблюдении или рациональности, но на литературных техниках. Однако здесь едва ли место для всего диапазона этой критики; всё это можно легко найти в многочисленных источниках. Мы же просто отметим, что в рамках этого интеллектуального контекста и экзогенная и эндогенная концепции знания потеряли фактически всю свою силу.

И всё же, один недавно заявленный аргумент требует особого внимания. Экзогенная и эндогенная традиции помещают знание в сознания отдельных индивидов. Это индивиды наблюдают, думают и должны приобретать знания. Считается, что только в силу того, что индивид владеет знанием, он или она может выжить или добиться успеха в этом сложном мире. Ненадёжные основания подобных верований – вот одна из причин сомнения. Возможно, важнее всего было бы исследовать культурные последствия, чтобы предположить, что это так? Если мы заявляем, что знание помогает выжить и что оно расположено в головах отдельных индивидов, тогда к каким формам культурной практики это ведёт; какие группы оказываются привилегированными; какие традиции или возможности подавляются или исключаются?

Таким образом, возникает основание для противопоставления. По существу, такая концепция знания связана с идеологией самодостаточного или собственнического индивидуализма. Рассмотрение знания как собственности одного сознания соответствует пропозициям, обозначающим индивидов как обладателей мотивов, эмоций или сущностных свойств. В пределах этой традиции люди начинают рассматривать себя как центр своих действий, как единственных, кто выбирает, ищет, находит в соответствии с задачей выживания и успеха. Как показывает критика, подобные верования не только поддерживают нарциссические или "я-центрические" жизненные диспозиции, но и отводят другим (наряду с физическим окружением) вторичную или инструментальную роль. Люди и окружение рассматриваются прежде всего в терминах того, что они могут дать индивиду. Кроме того, в силу чувства изначальной изолированности ("я одинок"), к которому приводит эта ориентация, человеческие отношения воспринимаются как искусственные изобретения, фактически противостоящие естественному состоянию независимости. Но важнее всего то, что когда люди во всём мире становятся всё более взаимозависимыми и когда они получают возможность взаимного уничтожения (с помощью оружия или загрязнения), идеология самодостаточного индивидуализма ставит под угрозу само человеческое существование. В таких условиях больше невозможно думать о себе как о противоположном вам, о нас как о противоположных им. Мы говорим не об абстрактной и тайной философии, а о системе верований, которая в некотором отношении может нанести вред всеобщему благополучию.

Социальное конструирование знания

Когда проблематичность традиционных взглядов на знание стала очевидной, начал расти интерес к проектам, способным прийти к ним на смену. Именно в этой точке социально-конструкционистские размышления получили своё современное значение. Большая часть постфундаментальной критики была центрирована вокруг возврата в культуру того, что было объявлено природным, то есть вокруг замены предположения об истине, проверяемой природой, на представление об истине, создаваемой в сообществе. В рамках обозначенных выше аргументов это означает рассмотрение знания как побочного продукта не индивидуальных сознаний, а коммунальных отношений. Или мы могли бы сказать более общо, что все значащие пропозиции, касающиеся реального и правильного, имеют своим истоком отношения. То есть в фокусе внимания оказывается место производства знания: текущий процесс координирования действий между собеседниками. Так утверждается основание ежемоментного взаимообмена между и среди собеседников, а значение локализуется внутри паттернов взаимозависимости. Вслед за Витгенштейном (Витгенштейн, 1994) можно сказать, что нет личного языка (момента, предшествующего отношению, во время которого индивид формулирует значение); скорее, язык (и другие действия) получают свою осмысленность в ходе социального использования в зависимости от того, как они скоординированы с действиями других. Изолированные индивиды поэтому не утрачивают смысл; но это означает, что осмысленность их собственных действий проистекает из предыдущего погружения в отношения. Индивиды могут совершать действия, традиционно обозначаемые как "мысль" или "чувство"; однако эти действия скорее следовало бы рассмотреть как формы отношений, осуществляемых в пространстве индивида.

Для того, чтобы подготовиться к нашему будущему обсуждению образовательной практики, необходимо сказать несколько больше о значимости отношений. Один из интересных способов полагания состоит в том, что мы говорим, что актор никогда не приходит к значению иным путём, кроме как через ответные действия другого. Ничто из того, что сказано или написано, не обладает врождённым значением; оно не несёт само по себе однозначного сообщения. Однако значение цепочки слов или действий не определяется и только реципиентом (слушателем или читателем). Скорее индивидуальные действия (лингвистические и не только) функционируют как индикаторы возможных последовательностей отношений; они побуждают к выбору определённых линий деятельности и отбрасыванию других. Реагируя тем или иным образом, реципиент использует в первоначальном действии одну потенциальную форму значения, отвергая многие другие возможности. Так, реплика: "Чак, мне кажется, это будет тебе интересно" вызывает или делает возможной реакцию: "Отлично, я посмотрю", которая наделяет исходную реплику значением предложения поделиться информацией. Но столь же вероятна и реакция: "Ну да (отводит глаза), бьюсь об заклад", которая по-иному полагает высказывание, создавая другое ощущение его значения.

По этой же причине уроки и книги не имеют значения до тех пор, пока ученики не придадут им его. Кроме того, ни уроки, ни книги не могут предопределить значение, которое будет присвоено им. Они только открывают ряд возможностей, из которых разные ученики по-разному выбирают. Через обратную связь и оценивание учитель может сузить диапазон выбора, побуждая учеников к "правильным" действиям. Однако обратная связь и оценка находятся в том же положении, что и уроки и книги, – они подвержены множественности интерпретаций, над которыми у них нет определяющегося контроля 3. Рассмотрев эти ориентировочные положения, мы обязаны исследовать несколько важных следствий:

Неопределённость. Осмысленность никогда не является полной. Любое выработанное значение остаётся открытым для бесконечного переозначивания. Не существует единой точки, в которой совершается процесс производства окончательного смысла. Слово не фиксировано так, чтобы мы могли быть уверены в значении урока или текста, даже если ученик владеет соответствующими реакциями в пределах локальных школьных сценариев. С ходом времени и разговоров "истинность и красота" современного класса могут оказаться "банальными" или "идеологически подозрительными", а презираемый сегодня предмет завтра может стать привлекательным. Конечно, мы часто рассматриваем осмысленность как свершившийся факт. "Это правильный ответ", "Я прекрасно вас понимаю" и "То, что он написал, совершенно прозрачно" – всё это способы сообщения о полном принятии значения. Однако это лишь застывшие моменты непрерывного диалога, чья реализация может быть в любое время

это лишь застывшие моменты непрерывного диалога, чья реализация может быть в любое время остановлена (“Я думал, вы дали правильный ответ, пока не прочитал дальнейшее”) и который сам по себе открыт для дальнейшего означивания говорящим или другими (“Ты говоришь, что понимаешь меня, но я сомневаюсь в этом”).

Многоголосье. Когда собеседники вступают в новые отношения и пытаются вместе обрести осмысленность, они полагаются на предыдущие практики производства смысла. И поскольку они, как правило, были участниками множественных отношений, распределённых во времени и обстоятельствах, они будут вводить в настоящее опробованный словарь слов и поведения. В итоге, мы вступаем в каждое отношение как многоголосые, – неся с собой бесчисленные голоса, присвоенные в прошлом. Любая данная фраза может представлять собой смесь прошлых высказываний, связанных между собой и плавающих в своего рода неотмеченном на карте море без определённого предназначения. В то же время, посредством традиции или ограниченной истории взаимообмена, производство значения в любом данном отношении будет стремиться к уменьшению количества доступных ресурсов. При обучении французскому языку зависимость от английского медленно исчезает; обучение психологии потребует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий) сознания.

Контекстуализация. При относительном производстве значения используется нечто большее, чем просто слова и действия собеседников. Их координации будут часто привлекать различного рода объекты и всегда будут иметь место в определенных материальных условиях. Так, дискурс бейсбола будет зависеть не только от образцов поведения, но и от таких объектов, как биты, перчатки и мячи. И эти образцы координации будут опосредованы и ограничены игровым полем. Или, как говорит Витгенштейн (Витгенштейн, 1994), наши языковые игры осуществляются в пределах форм жизни. В этом смысле каждая форма жизни может внести свой вклад в те ресурсы, которые индивид вводит в любые новые отношения. При этом введении индивид оказывается не просто многоголосым, но многовозможным в категориях способностей введения объектов либо привлечения дальнейших контекстов для конструирования значения в данном отношении. Чем богаче диапазон таких способностей координации, тем более гибкими и эффективными могут быть люди перед лицом непрерывного вызова нового и неожиданного. Метафорически говоря, жизнь похожа на серию джазовых концертов, в которой постоянный поток новых партнёров и площадок требует бесконечной импровизации.

Прагматика. Развиваемый здесь относительный взгляд контрастирует не только с традиционным подходом к языку как внешнему выражению внутреннего состояния, но также и с широко распространённым предположением о том, что язык может служить в качестве точной “картины” или “карты” мира (то есть “говорить истину”). Язык, скорее, функционирует главным образом как конститутивная особенность отношения. Точно так же, как влюблённым может понадобиться словарь эмоций, чтобы создать сценарий романтической любви, так же и группе сотрудников лаборатории нейроэндокринологии потребуются такие термины, как гипоталамус и аминокислоты, чтобы взаимоскоординироваться по отношению к экспериментальным процедурам. Ни в любви, ни в нейроэндокринологии язык не является картиной или картой внешнего мира; скорее, язык функционирует как сущностно важный элемент осуществления любви или лабораторного исследования (подобно улыбкам и объятиям в первом случае и опытам и журналам испытаний во втором). Из этой перспективы мы также можем бросить взгляд на важность опробирования образовательных практик в категориях прагматических значений. В какой степени различные академические дискурсы включены или соответствуют более широким паттернам культурной деятельности; каков прагматический потенциал тех форм жизни, с которыми ученики сталкиваются в наших школах? Перед тем, как обратиться к специфическим вопросам практики, однако, следует изучить различия между несовпадающими определениями конструирования.

Разнообразие конструирования

Конструкционистские идеи уже давно стали элементами академических споров, но они принимали множество форм и использовались совершенно разными способами. Например, в своей классической работе Бергер и Лукман (Бергер, Лукман, 1995) используют социальный конструкционизм для того, чтобы представить специфическую форму социальной феноменологии, связанной со структурной концепцией общества. Если их интерес к социальному основанию структур знания сохраняет свою значимость в современном конструкционизме, то его посылки были радикально изменены. Ни феноменология, ни социально-структурные представления больше не принимаются. Так же и термин “конструктивизм” привлекался огромным количеством различных теоретиков, но то, как он используется Джорджем Келли (Келли, 2000), не совсем соответствует его пониманию фон Глазерсфельдом (von Glasersfeld, 1979) или Пиаже (Piaget, 1954). Так как взгляды на конструирование сыграли важную роль в современном обсуждении педагогики, то было бы небесполезно изучить различия между социальным конструкционизмом, описанным выше, и двумя альтернативными ориентациями: радикальным конструктивизмом и социальным конструктивизмом.

Радикальный конструктивизм фон Глазерсфельда испытал сильное влияние теории Пиаже и имеет много общего с когнитивными ориентациями в образовании. Однако в отличие от когнитивистов (которые остаются наивно преданными эмпирическому подходу к науке), конструктивисты разделяют с социальным конструкционизмом опасения по поводу экзогенной эпистемологии с её акцентом на знании как точном отражении мира. Обе традиции ставят под вопрос взгляд на знание как нечто “образующееся” в сознании с помощью прямого наблюдения. И поэтому обе они проблематизируют авторитетность, традиционно присваиваемую тем, кто претендует на истинность своей точки зрения. Однако за этими сходствами скрываются существенные различия. Дело в том, что, как должно быть ясно из предыдущего,

сходствами скрываются существенные различия. Дело в том, что, как должно быть ясно из предыдущего, радикальный конструктивизм соглашается с дуализмом сознание/мир и делает ставку на когнитивный (эндогенный) процесс. Как говорит фон Глазерсфельд (von Glasersfeld, 1988), "знание не получается пассивно через ощущения или посредством коммуникации, но активно выстраивается познающим субъектом" (с.83). Поэтому знание – это не отражение мира, как он есть. Скорее, утверждает фон Глазерсфельд (von Glasersfeld, 1979), "мы переопределяем "знание" как относящееся к инвариантам в опыте живого организма, а не к объектам, структурам и событиям в независимо существующем мире. Соответственно, мы переопределяем "восприятие". Это не рецепция или копирование информации, идущей извне, а скорее конструирование инвариантов, с помощью которых организм может ассимилировать и организовывать свой опыт" (с. 40).

Такое понимание знания настолько глубоко интериоризировано, что оно начинает предлагать конструктивисту средства преодоления издержек дуализма. Иначе говоря, сориентировав всю эпистемологию на исследование внутреннего, мы можем забыть о "внешнем" и рассматривать теорию как монистическую. Однако преодоление Сциллы дуализма таким путём ставит теорию перед опасностью Харибды саморазрушительного солипсизма. Если каждый из нас просто заперт в своём собственном опыте, конструируя мир по мере своих возможностей, тогда всё, что есть для нас "мир", всё, чем для нас являются "другие люди", – это лишь продукты нашего намерения. Я просто выдумал, и что есть мир, и что в нём имеются другие, и что эти другие обладают сознанием. Здесь не стоит вопрос о том, как мы двигаемся в мире или действительно ли это мир, который бросает вызов нашим адаптивным способностям.

Для эпистемолога это тупик, и фон Глазерсфельд навряд ли хочет навсегда в нём остаться. Поэтому, чтобы избежать проблемы солипсизма, к теории добавляется прагматическое измерение. Как пишет фон Глазерсфельд (von Glasersfeld, 1988), "функция познания – адаптация; оно помогает субъекту организовать экспериментальный мир" (с. 83). Или ещё: "Радикальный конструктивизм откровенно инструментален... Понятие адаптации, используемое здесь, – это базовое биологическое понятие в теории эволюции. Оно означает соответствие окружающей среде..." (с. 87). Однако поддержание этой позиции требует принятия двух допущений. Во-первых, существует реальный мир, не соответствующий тому, как он переживается, – это повторение дуалистического предположения. Во-вторых, эндогенная оценка знания недостаточна; она должна быть дополнена экзогенным исследованием реального мира, к которому адаптируется индивид. Последнее допущение, однако, снова возвращает теорию к кругу проблем, описанных выше. Например, как можно определить, какие действия адаптивны, если не с помощью локального способа объяснения? Можно ли ошибаться относительно оценок того, что есть адаптивное? На каких основаниях радикальный конструктивизм смог бы отстоять свою позицию, остаётся неясным.

Эти проблемы усугубляются, когда конструктивист пытается объяснить коммуникацию. Как полагает фон Глазерсфельд, "значение сигналов, знаков, символов и языка не может не быть субъективным" (с. 88). Но если говорить о диапазоне опыта, в котором человек должен конструировать значение поступков других, тогда как он мог бы определить, что другие обладают субъективностями, что их действия – это действительно попытка выражения этих субъективностей, что определённые действия выражают субъективности, в то время, как другие нет или что существует связь между определенными действиями другого и определённым порядком субъективных состояний? По сути, индивиду не остаётся ничего иного, как скитаться по его/её собственному личному и субъективному миру, надеясь, что так или иначе, но коммуникация происходит. Фон Глазерсфельд признаёт, что подлинная коммуникация практически невозможна. Как он предполагает, "...в лучшем случае мы приходим к заключению, что наша интерпретация их слов и выражений совместима с моделью их мышления и поведения, которую мы выстроили в ходе наших взаимодействий с ними" (с. 90). В качестве "лучшего" можно было бы желать и большего.4

В некотором отношении социальный конструкционизм имеет гораздо более верного союзника в лице работ, которые можно было бы назвать социально-конструктивистскими. Под социальным конструктивизмом мы имеем в виду корпус текстов, в которых существенно важны и когнитивные процессы, и социальная среда. Формулировки Выготского и других теоретиков деятельности показательны в этом отношении (Holzman, 1999; Kozulin, 1998). Социальный конструктивизм также представлен в образовательных работах психологов культуры и занимает важное место в последних разработках Джерома Брунера (Bruner, 1996). Социальный конструкционизм очень близок к этим исследованиям значимости социальной сферы. В некотором смысле оба эти направления рассматривают человеческое знание или рациональность как побочный продукт социума. В обоих случаях отношения предшествуют индивиду. И хотя специфика роли учителя различна, оба рассматривают отношения между учителем и учеником в качестве ключевого элемента образовательного процесса.

Но, несмотря на эти пересечения, для конструкционистов социально-конструктивистская ориентация всё ещё слишком сильно связана с дуалистической эпистемологией и всеми философскими проблемами, вытекающими из неё. Главной эпистемологической загадкой остаётся связь внешней и внутренней реальности. Кроме того, в своём первичном интересе к когнитивному развитию ученика социальный конструктивизм несёт следы индивидуалистской идеологии. Эти различия также дают о себе знать в выборе областей, разрабатываемых теоретиками и практиками. Конструкционист делает акцент на области социального, в то же время сохраняя критичность по отношению к своей работе. Конструкционистские работы фокусируются на дискурсе, диалоге, координации, совместной выработке значения, дискурсивном позиционировании и т.п. (Bruffee, 1993; Walkerdine, 1997; Wortham, 1994). И такая работа часто может нести в себе интерес к тем видам политики, которые поддерживаются подобными описаниями.

Социальный конструктивист, наоборот, рассматривает социальное в основном как инструмент развития “сознания ученика”. Мир последнего занимает центральное место в описании и объяснении.5 Так, например, Выготский несмотря ни на что остаётся психологом. Хотя социальные процессы играют важную роль в его теории, его в первую очередь интересуют психологические процессы. Несмотря на частую артикуляцию социального поля, Выготский особое внимание обращает на специфические ментальные процессы абстрагирования, обобщения, сравнения, дифференциации, воли, сознания, развития, ассоциации, внимания, представления, суждения, опосредованных знаками операций и так далее.6 И хотя здесь и есть серьёзные исключения, подобная работа часто излагается в эмпирицистской, ценностно нейтральной риторике.

Образовательная политика и педагогическая практика

Мы обрисовали несколько проблем, свойственных традиционным концепциям знания, и выявили зачатки социально-конструкционистской альтернативы. Нам осталось изучить последствия конструкционистской альтернативы для образовательных политик и практик. Но перед этим надо сделать три предостережения. Во-первых, в том, что последует далее, не надо видеть попытку отказа от устоявшихся традиций. Конструкционизм не претендует на статус первой философии, основания, на котором может вырасти новый мир. Он не стремится занять место всех существующих традиций во имя истины, этического принципа, политического идеала или любого другого универсального критерия. Скорее, он надеется на увеличение и распространение существующих ресурсов, служащих улучшению планетарного существования. Этот пункт тесно связан с другим: не существует политик или педагогик, которые нельзя было бы увидеть сквозь призму социального конструкционизма. Все традиционные практики – хорошие или плохие и различные по эффективности – конструируют миры реального и правильного. Поэтому все они вносят некоторый вклад в море смысла. Центральный вопрос здесь: может ли специфически конструкционистское сознание открыть новые неожиданные направления. Можем ли мы, изучая образы, метафоры и нарративы, в рамках социально-конструкционистских подходов к знанию расширить спектр возможностей? Как мы увидим дальше, многие современные инновации действительно соотносятся с конструкционистским пониманием. Эти сходства требуют артикуляции. В то же самое время присутствует чувство бесконечности горизонта возможного, которое мы только начинаем осознавать. Давайте рассмотрим пять особенно важных областей.

От иерархии к гетерархии

В соответствии с традиционными взглядами на знание как на кумулятивное (экзогенное) и универсальное (эндогенное) образовательные институты строятся вокруг того, что Фрейре (Freire, 1985) называет “диетологической” моделью. Это, по сути, иерархическая модель, в которой авторитетность присваивается в первую очередь производящим знание сообществам. Как правило, это эксперты в какой-либо области, например, учёные и исследователи. Эти эксперты открывают или демонстрируют истину, которой учеников надо обучить в первую очередь или “накормить”, в категориях Фрейре. Далее в иерархии идут такие эксперты в образовании, как разработчики учебных планов, которые разделяют знание на образовательные порции. За ними следуют административные работники и чиновники, которые совершают выбор между этими порциями. Учителя появляются в конце как инструменты распределения образовательной пищи среди учеников. Ученики же должны просто усваивать знания.

Несмотря на повсеместную критику этой модели, она по-прежнему на удивление хорошо описывает образовательную практику. Эппл (Apple, 1986) и другие зафиксировали этот иерархический процесс, с помощью которого содержание образования производится и передаётся учителям. Меган (Mehan, 1979) и другие показали, насколько ученики остаются, в общем, пассивными и как от них ожидают только поглощения предоставляемого знания.

Социальные конструкционисты делают несколько важных добавлений к этой критике. Во-первых, конструкционисты рассматривают все притязания на знание как укоренённые в определённых производящих знание сообществах. Как результат, различные фигуры знания будут неизбежно приводить к специфическим представлениям о правильном, например, непрерывном улучшении условий (совершенствовании), материализме, а не спиритуализме, “разуме”, а не “эмоциях”, индивидуализме, а не коллективизме. В этом смысле иерархия знания ведёт к тоталитаризму. Или, если использовать термины Фуко (Foucault, 1980; Фуко, 1999), распределение знаний расширяет отношения власти, в которых их потребитель служит пешкой. Мы рассмотрим этот вопрос позже, когда будем исследовать критическую рефлексивность.

На более тонком уровне конструкционист обнаруживает, что иерархическая модель стремится к подавлению контекстуальных и прагматических условий, придающих авторитетному языку значимость. С конструкционистской точки зрения “знаниевые пропозиции” получают своё значение внутри определённых контекстов использования и функционируют в этих контекстах как средства координации деятельности. Химические знания, например, помогают определить и придать ценность определённым проектам и идентичностям и достичь важных для данного сообщества результатов. Однако в иерархической модели знаниевые пропозиции вырываются из этого контекста. Участники образования извлекают фигуры дискурса (и ограниченное количество иллюстраций) из профессиональных дисциплин и передают такие извлечения тем, кто расположен ниже в иерархии. Прагматическая функция этих дискурсов внутри сообществ утеряна. Дискурсы лишаются значимости, и ученики часто остаются лишь с обещанием того, что их исследования хоть как-нибудь полезны и важны. Тогда можно заучивать химические таблицы и проводить абстрактные лабораторные эксперименты. Но жизненность языка, его практическая значимость и способность порождать новое в соответствующем сообществе утрачиваются.

практическая значимость и способность порождать новое в соответствующем сообществе утрачиваются. Обыденный эпитет “неуместность” мог бы подойти здесь лучше всего.

Помимо этого, поскольку авторитетные дискурсы рассматриваются как священные – продукты “наших лучших умов” – они стремятся к монологической циркуляции в иерархии. То есть они не переходят от сообществ администраторов к учителям и ученикам как приглашение к обсуждению и дополнению. Реципиенты могут уточнять, упорядочивать и упаковывать, но профессиональный дискурс остаётся, насколько это возможно, невредимым. Ученики так же учатся рассматривать дискурсы знания подобным образом. Можно войти в некоторое пространство, коснуться некоторых его сторон и затем выйти. Поэтому авторитетные дискурсы нелегко принимаются во внешних жизненных пространствах. Арго физики, экономики, экспериментальной психологии или алгебры трудно использовать в культурной жизни, поскольку их знания связаны преимущественно со специфической областью академического применения. В этом смысле профессиональные дискурсы действуют параморфно, изменяя не столько существующие, сколько сосуществующие в относительной изоляции формы поведения.

В дополнение к проблемам власти и деконтекстуализации конструкционисты ставят под вопрос монологические, противостоящие диалогическим, практики производства значения. Собственный голос реципиента монолога, как в случае авторитетного знания, отрицается. Конечной точкой монологического образования является ученик, который поглощает абсолютно всё, что ему предлагается, иными словами, в итоге становится копией авторитета. Какими бы талантами, новыми идеями или специализированным образованием не обладал индивид – всё это запрещено вводить в диалог. А вслед за отрицанием голоса идёт стирание идентичности и погружение в летаргию. Вайс (Wise, 1979) описал то, как учёные и управленцы устанавливают такие учебные планы и методы для школ, которые лишают учителя голоса. Эппл (Apple, 1982) распространил этот анализ на то, как стандартизированные учебные планы, предлагаемые учителям, делают их профессионально непригодными. Поскольку учителя воспринимаются как техники, только реализующие готовые планы, они теряют способность рефлексировать более крупные образовательные проблемы и предлагать собственные решения (эффективно дополнять). Как говорят Ароновиц и Жиру (Aronowitz and Giroux, 1993), “многие из [современных] образовательных реформ стремятся редуцировать учителей до статуса чиновников низшего звена,... чья главная задача – реализовывать нововведения, придуманные экспертами более высокого уровня из числа государственной и образовательной бюрократии” (с.33).

Другие считают, что иерархическая модель тем же образом разучивает и ученика. Джексон (Jackson, 1968) описал, как иерархические отношения в школах отбивают у учеников охоту творить и созидать. Вуд (Wood, 1988) и другие расширили этот анализ, показав, что учеников учат “бездумно занимать своё место в мире, который они не могут контролировать и которому наплевать на их потребности” (с.174). Коль скоро мы интересуемся относительными аспектами производства знания, мы можем также увидеть, что разучивание протекает не одинаково во всех социальных группах. Скорее, поскольку профессиональные знания более часто распространяются в определённых сегментах общества (преобладающим образом среди белых, англо-говорящих, обеспеченных мужчин), их дискурсы значимы (выстраивают связность) в этом контексте больше, чем другие. Для учеников из других секторов общества, сталкивающихся с этими дискурсами, они особенно далеки и их прагматические функции совершенно неясны. С этих же позиций мы можем рассмотреть критику Эппла (Apple, 1986), Фрейре (Freire, 1985) и других, которые описывают, как определённые исторически бесправные группы, по причине их этнической, гендерной или классовой принадлежности, испытывают огромные трудности в традиционной образовательной системе.

В свете проблем, присущих основанному на авторитетности знанию, какие альтернативы можно предложить, исходя из конструкционистской позиции? Наш анализ в первую очередь говорит о десакрализации знания. Вместо того, чтобы предполагать, что создатели традиционного знания произносят “лучшее” или “последнее” слово, мы можем осознать, что все претензии на знание возникают в культурно и исторически определённых традициях. Это означает не отрицание их ценности, а понимание того, что эти ценности случайны. Например, знание живописи обычно предполагает ценность самовыражения или эстетики; медицинское знание предполагает ценность исцеления того, что считается болезнью. Все подобные ценности ограничены и конвенциональны. Поэтому, вместо того, чтобы организовывать монолог, мы могли бы мыслить разные дисциплины как ресурсы, которые могут обладать или не обладать ценностью, в зависимости от конкретного состояния жизни. Мы более подробно остановимся на этих вопросах, когда будем обсуждать рефлексивность и значение в контексте. В соответствии с нашими целями, тем не менее, такое полагание знания означает движение от монолога к диалогу – от иерархии к гетерархии. Другие начинают участвовать в обсуждении предметного содержания образования, его ценности и уместности.

Джон Дьюи (Дьюи, 2000) когда-то предложил важные аргументы в пользу рассмотрения образования как основы для появления демократии. Однако эти взгляды были обнародованы в то время, когда все верили в то, что настоящее знание объективно точно и политически нейтрально. Из конструкционистской перспективы любое знание видится как выстроенное в некоторой перспективе и ценностно нагруженное. Поэтому вхождение в область знания – это вхождение в специфическую форму жизни. Такое вхождение само по себе не является шагом к демократии; это обретение одного голоса возможной ценой других. В этом смысле, предлагаемые здесь аргументы поддерживают современные движения в сторону многоголосья в образовании, пытающиеся открыть возможности для тех, кто традиционно был исключён из производства знания. Бейер и Эппл (Beyer and Apple, 1988), к примеру, считают, что “действительная реформа учебных планов должна совершаться в тех институтах и теми, кто теснее всего связан с жизнью учеников: учителями, администраторами, самими учениками и другими членами общины” (с. 6). Вместо того, чтобы рассматривать учителей как техников, обученных распределять авторитетное знание, многие хотят усилить роль “учителей в качестве создателей учебных планов”. Например, проекты “исследования

действием" учат учителей вырабатывать свои собственные представления об образовательных процессах (см., например, Hollingsworth and Sockett, 1994). Вместо того, чтобы принимать экспертные предложения как и чему учить, учителя обретают способность, используя исследование действием, собирать собственные данные и самостоятельно ставить образовательные вопросы. Во многих случаях это ведёт к более контекстуально специфической утилизации знания. Однако процесс создания учебных планов не должен исключать учеников, родителей или сообщество. Что касается учеников, то здесь уместно предложение Вуда (Wood, 1988) относительно образовательных учебных планов: "В их содержании мы предоставляем (должны предоставлять) ученикам средства для демократической жизни и видение возможностей нашего общего социального контекста. В рамках формы учебный план должен привлекать учеников к принятию актуальных решений на основании всеобщности равенства и справедливости" (с. 184). Принятие решения в Школе Долины Садбери – хорошая иллюстрация: здесь еженедельный Совет Школы, включающий всех учеников и сотрудников, обсуждает каждодневные практики и политику в школе (Greenberg and Sadofsky, 1992). В другой образовательной инициативе, Клэр Эйселен, был принят дополнительный учебный план для одарённых учеников:

- Небольшие группы начинают каждый год со своим учителем в пустой классной комнате. Там пока нет ни книг, ни бумаг, ни учебного плана. Ничто не появится в комнате, кроме того, что ученики принесут в неё сами. Значение вещей проистекает из того, как люди создают и используют их. Идеи обретают ценность тем же самым путём.
- У ребят возникают идеи и образы, и некоторые из них объединяются в проекты. Совместная жизнь начинает требовать некоторых направляющих принципов. Маленькие группы конструируют их; большие группы могут их критиковать. Тем временем проекты и идеи начинают приносить плоды, и из них медленно появляется новое культурное целое.
- К концу года комнаты заполняются созданными учениками продуктами, которые говорят о человеческом опыте, о появлении сконструированной ими культуры в рамках нашего общего человеческого сообщества. Классная комната похожа на собранное в одном месте множество выпусков Курьера ЮНЕСКО 7.

В заключение скажем, что можно, вслед за Латер (Lather, 1991), говорить о том, что мы освобождаемся от модели поиска универсального знания, соответствующего общим учебным планам, и что важно создать контекстуально специфические смысловые пространства, учитывающие интересы всех сторон, вовлечённых в конкретную образовательную ситуацию.

По ту сторону дисциплин знания

Традиционно считается, что категории нашего языка обретают своё значение при установлении связей с конкретными референтами реального мира. У нас есть такие слова как "лев", "кролик" и "слон", потому что мы желаем различить эти три вида животных. Но с точки зрения конструкциониста, подход к языку как к картине нельзя считать удовлетворительным. Скорее, вслед за пониманием значения как употребления, значение слов выводится из отношений, в которых они участвуют. Так, значение слова "агрессивный" не соотносится с определёнными фактами реальности, а выводится из лингвистических контекстов, в которых оно используется людьми при действиях в отношении друг друга (например, при обозначении поступка, осуждении, выборе реакции). Это значение, таким образом, будет значительно меняться в зависимости от того, встречается ли человек с другими с целью отправить войска, реализовать деловую стратегию или прооперировать рак. Точно так же и "лев" может означать совершенно разные вещи, в зависимости от того, говорится ли о джунглях, звёздах или песне "Король Лев". В основном именно этот полисемический характер слов, возможность их использования в многочисленных контекстах отношений делает язык гибким и позволяет точно построить деятельность в данных условиях.

В настоящем столетии была предпринята попытка договориться об очертаниях полей знаний – химии, физики, истории и т.п. Учебные планы обычно строятся так, чтобы ученики познакомились хотя бы минимально с разнообразием отдельных полей и в конечном счёте более глубоко изучили, по крайней мере, одно из них. Однако, с конструкционистской точки зрения, разделение знания нужно главным образом тем, кто включён в определённую область исследования. Оно позволяет сообществам производителей знания достигать результатов в рамках своих традиций. Хотя образование в пределах этих традиций может многое сказать в свою защиту, образовательные процессы, ограниченные дисциплинарностью, глубоко проблематичны.

Во-первых, большинство наиболее важных для культуры вопросов либо с трудом, либо вообще не соответствуют существующим традициям исследования. Дисциплинарные проблемы редко определяются национальными или местными интересами; они стремятся остаться интернальными – предметом гордости тех, кто находится внутри. Так, публика с ужасом взирает на работу "яйцеголовых", а последние с презрением говорят о "низком уровне" общественных дискуссий. К сожалению, традиционные дисциплины очень нечасто и спорадически вносили вклад в национальное обсуждение абортов, социальной справедливости, загрязнения окружающей среды, быстрого роста интернет-коммуникации, социальных конфликтов, проблем геев и лесбиянок, благосостояния и реформы медицинского обслуживания и др.

Учёные, говорившие об этом, часто оказывались в одиночестве – что не совсем принимается в пределах основного дисциплинарного потока, – и поэтому они разработали новые области изучения (например, женские исследования, культурные исследования, экологические исследования, исследования мира, интерпретационные исследования).

В той степени, в какой образование повышает качество и эффективность публичного обсуждения и действия, можно многое сказать об учебных планах, избавленных от требований дисциплинарности. В

допрофессиональном образовании главная ставка может быть сделана на освобождение дискурсов и практик от их дисциплинарных основ. Тем не менее, в конструкционистской перспективе дисциплинарные формы жизни также могут “принять участие в празднике”. Вопросы практического общественного (или частного) интереса могут составить содержание образования; дисциплины могут предоставить нужные ресурсы. Столкнувшись с ключевыми проблемами нашего времени, ученики не были бы стеснены скудными средствами узкого предметного поля. Скорее, они могли бы свободно перемещаться в любых пространствах, необходимых для их целей, – разыскивая, заимствуя, извлекая, дополняя, комбинируя, переформулируя и сочетая всё, что кажется нужным для наиболее эффективного решения. Ученики, работая над проблемой местного загрязнения воды, например, могли бы прийти к выводу, что она требует статистических методов, нескольких экологических понятий, исторических источников и поэмы для организации риторического эффекта. Если разнообразные словари отношений открыты для непрерывного воссоздания, тогда мы достигаем эффективности, двигаясь в изменяющихся условиях максимально широкого спектра.

Иллюстрация: департаменты образования двух штатов, Коннектикута и Мэриленда (см. Baron et al., 1989), попытались изменить способы оценивания учеников 9 - 12 классов. В частности, целью был уход от простого подсчёта накопленных фактов (что соответствует пониманию “сознания как доски”) и оценивание тех средств, с помощью которых ученики используют и комбинируют сложные навыки в новых контекстах и сообщают о своих выводах другим. Поэтому ученики могут работать индивидуально или в группах, чтобы решить сложные, многошаговые проблемы, собрать данные, проанализировать, интегрировать, проинтерпретировать и сообщить о своих результатах реальной аудитории. Как считают педагоги, такие задачи позволяют ученикам “конструировать значение и структурировать наблюдение” для определённой аудитории. Тогда весь фокус обучения смещается с подготовки учеников к простому повторению формализованных и стандартизированных дискурсов на развитие навыков для встречи со сложными и постоянно меняющимися обстоятельствами за пределами образовательной сферы. Эти аргументы тесно связаны с акцентированием значения в практике.

К значению в практике

Традиционно полагают, что функция образования состоит в производстве обученных или знающих индивидов, которые, в силу того, что они знают, и/или в силу своих рациональных способностей, готовы эффективно действовать в любой жизненной ситуации. В виде ментальных состояний в них записаны карты существующего, а также детали истории, правильные способы дедукции и так далее. Образование нужно для присвоения и сохранения знания; последующая жизнь создаст условия для его использования. Пауло Фрейре (Freire, 1972) провёл одну из наиболее острых критик такого типа образования:

“Учитель говорит о реальности, как будто она неподвижна, статична, непроницаема и предсказуема. Либо же он излагает тему, полностью чуждую экзистенциальному опыту учеников. Его задача – “наполнить” учеников содержаниями своего повествования, содержаниями, которые оторваны от действительности, выключены из связи с целостностью, которая их породила и могла бы придать им значение. Слова лишаются конкретности и становятся пустым, отчуждённым и отчуждающим многословием” (с. 57).

Как показано выше, язык приобретает социальную ценность и значение в основном в зависимости от того, как он используется людьми в определённых контекстах. Тогда задача образовательного процесса – не сохранение фактов, теорий и рациональных эвристик в индивидуальных сознаниях. Скорее, он предоставляет генеративные контексты, в которых ценность и значение многосторонних диалогов могут быть полностью реализованы, условия, в которых эти диалоги смогут включиться в текущие практические занятия личностей, общин или наций. Фактически конструкционист поддерживает субстанциональную редукцию канонизированных учебных планов, в которых ученики должны посещать занятия, потому что эти занятия нужны для других занятий или потому что они готовят к жизни. (Только в редких случаях материал занятий связан с непосредственным и практическим контекстом использования; чаще всего материал занятий приобретает смысл и применим только внутри чистой и ограниченной атмосферы образовательной системы.) Конструкционист, скорее, одобрил бы те практики, в которых ученики вместе с учителем и другими решают важные вопросы, и те типы активности, которые могли бы быстрее найти нужное применение. Например, если учеников интересует экология, расовые проблемы, аборты, наркотики, рок-индустрия, требования моды, формы самовыражения и так далее, то можно ли создать проекты, которые бы могли помочь обрести необходимые навыки? Почему бы им не встретиться с теми, кто занимается этим, собрать соответствующие материалы, познакомиться с книгами и статьями на подобную тему, обсудить это друг с другом и в конечном счёте сформулировать предложения, которые бы могли быть представлены вниманию родителей, политиков, бизнесменов, представителей правительства и т.п.? Для конструкциониста образовательные диалоги должны быть связаны с условиями их использования настолько тесно, насколько это возможно.

Если так ставить вопрос, тогда почему образование должно готовить к коммунальному существованию, а не коммунальное существование определять контуры образования? Когда каждый ответственно реализует практики в мире, тогда книги, математика и эксперименты не являются барьерами, которые нужно взять под угрозой наказания. Как не являются они и строительными блоками, из которых когда-нибудь в далёком будущем мы возведём прекрасную жизнь. Скорее, это ресурсы для непрекращающихся диалогов и связанных с ними практик. Овладение книгами больше похоже на открытие новых собеседников. Математика, например, не была бы подобна горькому лекарству – чем она сегодня для многих представляется, – которое надо проглотить, даже если никто не может сказать, какую же болезнь им собрались вылечить. Скорее, математические методы могли бы стать

необходимыми инструментами выявления причины – определения значимых изменений в феномене, оценки затрат и выгод, чтения демографических таблиц или эффективного сообщения другим полученных результатов.

Чтобы проиллюстрировать эти возможности, рассмотрим образовательную программу, осуществляемую в медицинской школе в Лимбурге в Нидерландах. Традиционная медицинская подготовка предполагает экзогенный взгляд на знание, утверждающий, что практика должна подождать пока “созреет ум”. Поэтому могут пройти три года обучения, прежде чем появится возможность включения в решение серьёзных задач медицинской практики. Однако в Лимбургском эксперименте новички немедленно отдаются в ученичество к практикующему врачу. В практических условиях возникают вопросы, на которые ученик не может ответить без исследования соответствующих источников (книг, журналов, статистики). Когда эти источники найдены и освоены, ученик продолжает своё совершенствование в качестве ученика, сталкиваясь с новыми важными практическими проблемами, которые вновь отсылают его или её к необходимым источникам. Если ученик делает всё хорошо, тогда он высоко мотивирован на получение информации, и нахождение её связано со специфическими контекстами использования 8.

К рефлексивному обсуждению

Когда профессиональные сообщества объединяются вокруг определённых взглядов на реальное и правильное, они стремятся к изоляции от всего, что лежит за их пределами. Это касается не просто двух культур – естественнонаучной и гуманитарной, – это изоляция дисциплин в рамках естественных и гуманитарных наук и их секторов. (Например, Американская Психологическая Ассоциация насчитывает сегодня более 50 подразделений, многие из которых выпускают свои журналы, проводят профессиональные встречи, имеют иерархию авторитетов и так далее.) Что наиболее важно для нашего анализа, так это отсутствие внутри дискурсивного сообщества возможностей вопрошания его собственной легитимности – его оснований, слабостей, ограничений и умолчаний. В естественных науках, например, можно легко поставить под сомнение валидность одной из частей исследования, но ценность исследования в целом почти никогда не становится предметом рассмотрения. Но существует и очень мало способов признания возможностей альтернативных миров. К примеру, обученный физиологическому эксперименту человек имеет очень немного способов вопрошания легитимности физиологии как формы истины или обозначения выгод от альтернативных дискурсов за пределами данного пространства (например, психологических, духовных или эстетических). Как результат, физиологический дискурс (как и все другие) оказывается самореферентным и самодостаточным и в этом смысле отказывает альтернативным формам артикуляции в диалоге.

В соответствии с предыдущим акцентированием перехода от авторитетного монолога к диалогу в условиях образования, необходимы средства для открытия авторитетных языков рефлексивному обсуждению. То есть авторитетные дискурсы должны быть открыты оцениванию со стороны альтернативных точек зрения, включая и признанные, и неформальные. Ставя рядом любой профессиональный дискурс и интересы равных ему собратьев – например, рассматривая биологические тексты в категориях господствующих в них метафор (литература) или литературные тексты в категориях имплицитных политических идеалов – мы приходим к видению сильных и слабых сторон изучаемой области и вносим вклад в последующие диалоги. Ставя же рядом авторитетные дискурсы и локальные и неформальные точки зрения, существующие в сообществе, мы снова проблематизируем эти дискурсы и обогащаем диалог. В каждом их этих случаев аналитик может также осознать сильные и слабые стороны той точки зрения, которой он/она даёт место.

Этот интерес к рефлексивному обсуждению обретает новое измерение в свете широко разворачивающихся дискуссий по поводу “скрытых учебных планов”, термина, относящегося к верованиям и ценностям, которым имплицитно обучают школы. Проблема скрытых учебных планов говорит о том, что все дискурсивные практики несут в себе набор связанных с ними ценностей и практик. Поэтому, если инкорпорировать профессиональный дискурс (и способы, какими он преподаётся), то поглощая также и присущие ему правила культурного существования. Например, Боулес и Гинтис (Bowles & Gintis, 1976) описали, как ученики, выходцы из рабочего класса в частности, обучаются быть послушными, пассивными и похожими на всех остальных. Эппл (Apple, 1986) выявил, как при создании учебников и других учебных материалов ценности и верования определённой группы утверждаются в качестве “официального” знания. Ароновиц и Жиру (Aronowitz & Giroux, 1993) считают, что господствующие сегодня ожидания систематически исключают членов подчинённых групп из сферы академических достижений и усиливают и оправдывают ценности доминантных групп. Бейер и Эппл (Beyer & Apple, 1988) также говорят, что вместо того, чтобы выпускать граждан, способных выражать свои собственные взгляды на нашу коллективную жизнь, школы выпускают рабочих, готовых подчиняться мнениям других.

Большинство из тех, кто занимался эффектами скрытых учебных планов, основной акцент делали на педагогике критики. К критике обращаются очень часто; именно через неё маргинализированные группы обретают уверенность в своих позициях. Однако стоит отметить две проблематичных особенности такого рода рефлексии: во-первых, её исключительную ориентацию на критику, и во-вторых, её нагруженность ценностями свободы. При всей своей императивности критическая рефлексивность имеет и существенные ограничения. Критика, как правило, не доверяет дискурсивным сообществам в вопросе внутренней чувствительности – в деле “создания правильного смысла с правильными целями” в своих собственных границах. Осуждать “скрытые учебные планы” – это значит вытеснять голоса тех, кто принимает эти ценности. Если использовать одну только критику, то подавляется потенциал этих дискурсов и практик, и пресекается возможность их использования в локальных целях. С позиции

отношений, развиваемой здесь, критика должна усиливаться некими разновидностями оценивающего исследования. Точка рефлексивного обсуждения не расширяет бездну между культурными анклавами, а обогащает формы культурной жизни через процессы интеринтерполяции.

Как уже отмечалось, наиболее критический анализ также придерживается альтернативных, освободительных взглядов. Например, Макларен подчёркивает "направляющие функции свободы и независимости" (McLaren, 1994, с. 201). Жиру (Giroux, 1992) утверждает, что мы должны демистифицировать официальные и скрытые учебные планы, раскрывая присущие им оценочные выборы, и затем выявить альтернативы этим основным верованиям и ценностям. Ароновиц и Жиру (Aronowitz & Giroux, 1993) полагают, что мы должны "полностью поддержать культурное различие как основной смысл школьности и гражданственности" (с. 12) и должны "обучать учеников необходимости хранить и защищать принципы и традиции демократического общества" (с. 34).

С нашей точки зрения, пока такие предпочтения отражают значимые традиции в культуре, они ограничивают любое обсуждение. Они также исходят от авторитетных сообществ производителей знания и поэтому стремятся к изоляции, подавлению и саморационализации. К примеру, как образовательный процесс поступает с теми, кто не верит в полное равенство всех голосов – начиная с ортодоксальных индусов или католиков и заканчивая теми, кто не "жалеет розг"? И какая концепция равенства должна руководить нашими решениями: равенство возможности, когда каждый получает прекрасный шанс, но те, кому не повезло, остаются в стороне; или равенство результата, когда каждый обеспечен некоторой долей успеха? Обнаружив такое противоречие, либеральные учебные программы рискуют стать столь же иерархичными и репрессивными, как и институты, с которыми они борются.

Конечно, нельзя сказать, что эти ограничения не осознаются. Ароновиц и Жиру (Aronowitz & Giroux, 1993) напоминают нам, что мы не должны патерналистски распространять "альтернативные" взгляды среди учеников и учителей. Латер (Lather, 1991) также фиксирует, что "слишком часто, связанные со своей версией истины и интерпретирующие сопротивление как "ложное сознание", педагогики освобождения не обращают внимания на то, в какой степени "открытие возможностей" становится чем-то созданным "самими" освобождёнными педагогами "для" или "ради" тех, кто ещё-не-свободен" (с. 105). С нашей точки зрения, на сегодняшний день для педагогической практики не существует способов избежать обвинения в том, что она несёт с собой этноцентрически ограниченное видение блага. Или же, если взглянуть на это иначе, нет способа избежать истории отношений. Однако, поскольку именно внутри отношений вырабатываются концепции блага и истины, то существование альтернативы побуждает к развитию новых форм связанности. То есть должны быть найдены такие формы взаимообмена, из которых разделённые группы смогут создать новые и, возможно, более содержательные порядки полезного. Важно в дополнение к педагогикам оценивания и критики разработать формы творческого взаимообмена, практики, которые позволят творческому сотрудничеству прийти на смену конфликту и враждебности.

К генеративным отношениям

Традиционные представления о знании как "содержимом человеческих умов" предполагают дистанцию разделения между учителем и учеником. Учитель "знает", а ученики ставятся в позицию объектов для оперирования – сознаний, которые надо заполнить содержаниями или рациональностями. С конструкционистской точки зрения, индивид– не собственник содержаний или рациональностей, а скорее их участник. Формы знания и рациональности – это не внешние выражения внутреннего сознания, а относительные приобретения. То, что называется разумом, памятью, мотивацией, намерением и т.п. – всё это результат скоординированной деятельности и переговоров в пределах сообщества (Billig, 1987; Edwards and Potter, 1992; Myerson, 1994). Для конструкционистского педагога главной задачей выступает участие в генеративных отношениях – отношениях, из которых ученик выходит с более широкими возможностями эффективного отнесения. Роль ученика изменяется с объекта оперирования на субъекта отношений.

Сегодня исследования процесса отношений в классе занимают важное место. Например, Эдвардс и Мерчер (Edwards and Mercer, 1987) исследовали разделяемые в классе значения и стоящую перед учителями задачу экспликации обычно скрытых или имплицитных, разделяемых всеми базовых правил. Подробный анализ совместно сконструированных учителем и учеником миров, особенно в контексте оценивания, содержится в работе Гроссен (Grossen, 1988). Уортам (Wortham, 1994) демонстрирует способы, которыми классные взаимодействия могут быть разрушены особенностями примеров при обсуждении. Уолкердайн (Walkerdine, 1997, 1998) изучает жизнь учеников в качестве участников дискурсивного режима школы и демонстрирует способность ученика к множественному позиционированию в дискурсе. Ещё одно исследование позволяет нам рассмотреть рациональное мышление как процесс, распределённый среди участников ситуации в классе (Salomon, 1996).

Однако наиболее важен вопрос о том, как фокусирование на отношениях может обогатить педагогический процесс. Если не предметно-тематически или детоцентрировано, то как могли бы конституироваться такие образовательные процессы, в центре которых будут лежать отношения? В этом контексте можно более полно оценить ограничения лекции или монологической презентации учителя. С конструкционистской точки зрения, лекторы прежде всего демонстрируют свои навыки занятия дискурсивных позиций 9 . До тех пор, пока можно извлечь некоторую выгоду из обучения учеников моделями разыгрывания роли авторитета, демонстрация этих моделей не может помочь им сделать это самим. Другими словами, те процессы, которые необходимы для общественного производства авторитета, скрыты от взгляда ученика. Часы подготовки – перечитывание текстов, просмотр заметок, исследование новых источников, обсуждения с коллегами, пробные и неудачные выступления в предшествующих контекстах – всё, что может оказаться важным для совершенствования лекции, по

существу, устранено из-под взгляда ученика. Такое устранение, конечно, необходимо для поддержания мифа об авторитетности как личной собственности – “моя лекция говорит о превосходстве моего разума”. Однако эти предварительные действия погружены в происходящие в пределах поля диалоги, и то, что произносится с возвышения, – это просто локализованные манифестации этих диалогов. Скрывать весь диапазон этого предварительного участия означает не только поддерживать проблематичный миф, но и отказывать в доступе к тому виду процессов, в которые надо вовлечь учеников, если они должны научиться эффективно коммуницировать.

Если мы перемещаем фокус внимания с индивида на отношение, то можем вновь использовать работы социальных конструктивистов по процессам поддерживающего обучения, семиотического образования и отношений в зоне ближайшего развития (Kozulin, 1998; Wood, Cobb, and Yackel, 1995; Becker and Varelas, 1995; Larochelle, Bednarz, and Garrison, 1998). Все они располагают обучение в пределах матрицы отношений. Но, возможно, наиболее заметный результат конструкционистского мышления к настоящему времени – возникновение совместного или кооперативного обучения (Sharan, 1990; Bleich, 1988). Как полагает Кеннет Брюффи (Bruffee, 1993), совместное обучение является процессом, в котором текущий взаимообмен среди учеников служит первичной образовательной функцией. Обучение происходит через вовлечение, включение и критическое изучение других. В идеальном варианте, в социальном взаимообмене рождаются навыки выражения и ответа и открываются новые возможности конструирования мира. Обучение становится “преобразованием в наших сконституированных языком отношениях с другими”. В одном интересном варианте совместного обучения писатель Кен Кизи работал с творческим классом из 13 студентов в Университете штата Орегон над написанием и публикацией коллективного романа “Пещеры” (Penguin Books, 1989). В других контекстах та же самая логика ведёт к появлению иных, подобных книге, продуктов (включая компьютерные файлы, видеокассеты, фильмы, брошюры), которые уже сами могут привноситься в другие группы (родители, городское руководство, члены общины) или классы. По той же причине, классные группы работают вместе над развитием позиций в спорах, над материалами, используемыми в обучении других, или над связью с учениками-единомышленниками в других частях мира.

Тем не менее, совместное исследование может быть увидено как лишь начало изучения огромного потенциала центрированного на отношениях образования. Так, мы видим перспективные исследования форм и возможности диалога в классе (Burbules, 1993; Wells, 1999), а также изучение важности дружеских отношений между учителем и учеником (Rawlins, 2000). Распространение понятия “отношение” предполагает гораздо большее, нежели только социальные отношения в классе. Именно поэтому педагогические инновации социальных конструктивистов могут сыграть особенно важную роль. Вдохновлённое работой Выготского понятие отношения включает в себя орудия и материалы, используемые в образовательном процессе. Но периметр отношения никогда не замыкается. Мы уже упоминали об отношениях между школой и интересами общины и нации. Мы только начинаем осознавать то, что находится за горизонтом полностью относительного образования.

Заключение

Хотя это может показаться спорным, но мы должны понять, что во всех этих аргументах нет ничего, что бы потребовало отказа от традиционных образовательных практик. Все практики по-своему конструируют мир, несут в себе определённого рода ценности и стремятся гарантировать себе будущее за счёт других. То, что было предложено здесь, – это альтернативная эпистемология по отношению к предлагаемой существующими традициями, которая могла бы открыть новые возможности в образовании. Как мы показали, социально-конструкционистский подход к знанию ведёт к демократизации в обсуждении того, что полагается образовательной практикой, к локализации учебных планов, к разрушению дисциплинарных границ, к помещению дисциплинарных дискурсов в социально релевантные практики, а образовательных практик – в область социальных проблем, и к переходу от предметно- и детоцентрированных способов образования к фокусировке на отношениях, длящихся, пока они имеют практическое значение. Многое из этого уже не является новостью в дискуссиях вокруг образования. И в этом смысле социальный конструкционизм поддерживает некоторые формы практики. Однако, на наш взгляд, мы ещё не реализовали весь потенциал конструкционистской эпистемологии; будущее открыто для новых диалогов.

Примечания

1. Дальнейшее исследование экзогенной и эндогенной концепций сознания см. в Gergen (1995).
2. фон Глазерсфельд...
3. Более полную оценку этого относительного взгляда на значение можно найти в 11 гл. в Gergen (1994).
4. Дальнейшее критическое обсуждение конструктивистских ориентаций в знании и образовании см. в Phillips (1997), Olssen (1995) и Osborne (1996).
5. В этом подходе есть и исключения, и выготскианские педагоги сегодня всё больше обращаются к социальному процессу. См., например, Holzman (1997) и Wells (1999).
6. Социальный конструкционист нашёл бы неинтересным, если не вводящим в заблуждение, теоретическое положение, подобное следующему: “Цепной комплекс [в развитии у детей способности управлять понятиями] строится по принципу динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь и переноса значения через отдельные звенья этой цепи” (Выготский, 1982, с. 144).
7. Мэри Фокс, в личной беседе.

7. Мэри Фокс, в личной беседе.
8. Ещё одна иллюстрация: добровольцы-студенты в университете в Гейнесвиле, Джорджия, строят дома. Местные бизнесмены предоставляют деньги и поддержку для этого проекта, понимая, что эти дома будут проданы, а деньги пойдут на строительство новых.
9. См. также как Kvale (1987) обсуждает традиционные экзамены как способы поддержания институтов знания (власти) и подавление альтернатив.

Литература

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Пер. Е.Руткевич. – М.: Academia Центр, Медиум, 1995.– 323 с.

Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1 / Пер. с нем. М.С.Козловой и Ю.А.Асеева. – М.: Гнозис, 1994. – С. 75–319.

Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.

Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

Келли Д. Теория личности: Психология личностных конструктов / Пер. с англ. и науч. ред. А.А.Алексеева. – СПб.: Речь, 2000. – 248 с.

Рорти Р. Философия и зеркало природы / Пер. с англ. В.В.Целищева. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1997. – 320 с.

Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В.Наумова. – М.: Ad Marginem, 1999. – 480 с.

Apple, M. (1982) Education and power. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. (1993) Official knowledge, democratic education in a conservative age. New York: Routledge.

Aronowitz, S. and Giroux, H.A. (1991) Postmodern education: Politics, culture and social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baron, J.B., Forgione, P.D., Rindone, D.A., Kruglanski, H., & Davey, B. (1989) Toward a new generation of student outcome measures: Connecticut's common core of learning assessment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Becker, J. and Varelas, M. (1995) Assisting construction: The role of the teacher in assisting the learner's construction of pre-existing cultural knowledge. In Steefe, L.P. and Gale, J. (eds.) Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Beyer, L. and Apple, M. (1988) The curriculum: Problems, politics and possibilities. Albany: State University of New York Press.

Billig, M. (1987) Arguing and thinking. London: Cambridge University Press.

Bleich, D. (1988) The double perspective: Language, literacy and social relations. New York: Oxford University Press.

Bowles, S. and Gintis, H. (1976) Schooling in capitalist America. New York: Basic Books.

Bruffee, K.A. (1993) Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bruner, J. (1996) Culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burbules, N. (1993) Dialogue in teaching: Theory and practice. New York: Teachers College Press.

Edwards, D. and Mercer, N. (1987) Common knowledge: The development of understanding in the classroom. London: Methuen.

Edwards, D. and Potter, J. (1992) Discursive psychology. London: Sage.

Foucault, M. (1980) Power/knowledge. New York: Pantheon.

Freire, P. (1972) Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum Publishing.

Friere, P. (1985) The politics of education. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Gergen, K.J. (1994) Realities and relationships. Cambridge: Harvard University Press.

Gergen, K.J. (1995) Social construction and the educational process. In L.P. Steffe and J. Gale (Eds.) Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Giroux, H. (1992) Border crossings. New York: Routledge, Chapman and Hall.

Greenberg, D. and Sadofsky, M. (1992) Legacy of trust: Life after the Sudbury Valley School experience. Sudbary Valley School Press.

Grossen, M. (1988) L'intersubjectivite en situation de test. Fribourg: Delval, Cousset.

Hollingsworth, S., and Sockett, H. (1994) Positioning teacher research in educational reform: Movement and momentum. In S. Hollingsworth & H. Sockett (Eds.) Teacher research and educational reform. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Holzman, L. (1997) Schools for growth: Radical alternatives to current educational models. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Holzman, L. (1999) Performing psychology: A postmodern culture of the mind. New York: Routledge.

Jackson, P. (1968) Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kozulin, A. (1998) Psychological tools: A sociocultural approach to education. Cambridge, Mass: Harvard U.P.

Kvale, S. (1987) Examinations – a psychometric test or a censorship of knowledge? Nordisk Pedagogik, 7, No. 4, 221-235.

Larochelle, M., Bednarz, N., and Garrison, J. (1998) Constructivism and education. Cambridge: Cambridge University Press.

Lather, P. (1991) Getting smart. New York: Routledge.

McLaren, P. (Ed.) (1994) Post-modernism, post-colonialism, and pedagogy. Albert Park: Australia: James

McLaren, P. (Ed.) (1994) Post-modernism, post-colonialism, and pedagogy. Albert Park: Australia: James Nicholas.
Mehan, H. (1979) Learning lessons, social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.
Myerson, G. (1994) Rhetoric, reason and society. London: Sage.
Osborne, J. (1996) Beyond constructivism, Science Education, 80 (1), 53-82.
Phillips, D.C. (1997) Coming to terms with radical social constructivisms, Science & Education, 6 (1-2), 85-104.
Piaget, J. (1954) The construction of reality in the child. New York: Basic Books.
Salomon, G. (1996) Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. Cambridge University Press.
Sharan, S. (1990) Cooperative learning: Theory and research. New York: Praeger Publishers.
von Glasersfeld, E. (1979) Racial constructivism and Piaget's concept of knowledge. In F.B. Murray (Ed.) The Impact of the Piagetian theory on education philosophy and psychology. Baltimore, MD : University Park Press.
von Glasersfeld, E. (1988) The reluctance to change a way of thinking, Irish Journal of Psychology, 9, 83-90.
Walkerdine, V. (1997) Redefining the subject in situated cognition theory. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.) Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Walkerdine, V. (1998) Counting girls out: Girls and mathematics. Bristol, PA: Falmer Press.
Wells, G. (1999) Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education. New York: Cambridge University Press.
Wise, A. (1979) Legislated learning. Berkeley: University of California Press.
Wood, D.J. (1988) How children think and learn. Oxford, Blackwells.
Wood, T., Cobb, P., and Yackel, E. (1995) Reflections on learning and teaching mathematics in elementary school. In L. P. Steffe and J. Gale (Eds.), Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Wortham, S.F. (1994) Acting out participant examples in the classroom. Amsterdam: John Benjamins.

Сверхъестественность образования [*]

ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич, *кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск.*

Это выступление я бы предложил рассматривать как развернутый комментарий к фрагменту работы Кеннета Джерджена "Социальное конструирование и педагогическая практика", который выглядит так: **"Обучение психологии потребует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий) сознания"** [14]. Наша работа будет состоять в интерпретации представлений об обыденном дискурсе, в рассмотрении проблемы отказа от него, а также в обсуждении вопроса о радикальности такого отказа и его связи с тем, что называют образованием. Эти три аспекта соответствуют трем частям нашего высказывания.

Для начала несколько слов о жанре разворачиваемой работы. Как уже было сказано — это комментарий. Комментарий (от лат. commentarium) традиционно понимается как толкование, "сопроводительные соображения по поводу чего-либо" [37, 239]. Выбор формы комментария не случаен, а связан с определенными достоинствами данного типа речи. Во-первых, комментарий представляет собой один из традиционных приемов гуманитарного исследования, с помощью которого "наше конкретное знание о предмете становится по необходимости более полным и точным" [44, 21]. Во-вторых, комментарий имеет в своем основании интерактивную установку, позволяющую комментирующему в акте взаимодействия выйти в пространство комментируемого, а значит, и преодолеть гравитацию повседневных значений — продукта предшествующих согласований. Последнее побуждает нас к особому типу комментирования, в котором легитимности лишается так называемое "личное мнение". "В нынешней культурной ситуации те, кто ограничивается только личным опытом... напоминают людей, которые, например, пытаются разобраться с природой тяготения, пренебрегая ее физико-математической интерпретацией" [там же, 22]. То есть мы говорим о том способе комментирования, в котором опытные очевидности не принимаются в качестве окончательного аргумента. К сказанному следует добавить, что данному способу работы (комментарию), кроме исследовательского, мы придаем еще и педагогический смысл, причем последний имеет для нас предпочтительный статус.

И последнее. Особенность комментария как жанра состоит в том, что он всегда незавершен, всегда частичен, причем не только с точки зрения полноты высказывания, но и с точки зрения фрагментарности предмета комментирования. При комментировании мы свободно избираем точки привлекшего наше внимание ландшафта и совершаем необходимые амплификации. Привлекаемые нами тексты-посредники — порой увеличительные стекла, а порой зеркала, в отражениях которых причудливо играют смыслы комментируемого.

Границы комментария

Разворачиваемый здесь комментарий имеет в своем устройстве ряд допущений, которые следует эксплицировать. **Первое** основополагающее допущение — разделение на мир в естественной установке сознания и идеальные окружающие миры— заимствовано нами в феноменологии Э. Гуссерля, анализирующего естественную установку сознания в рамках представлений о жизненном мире человека. Сказанное означает, прежде всего, что предметом анализа выступают не столько конструкции социального мира как такового, не столько конструкции его образа в сознании социальных субъектов, сколько **конструкции самого сознания в качестве формообразующего принципа человеческой реальности.** В связи с фундаментальной значимостью данной феноменологической позиции позволим себе указать на тот аспект, в котором гуссерлианский анализ используется в опыте данного комментария.

"Естественность" не следует понимать как натуральность (природность), как естественно-научность и как упрощенность. Сама естественная установка сознания сложно конструируется человеком в актах его социализации и в этом смысле "противоестественна" — является продуктом уже реализованного мышления и деятельности. Первичной метафорой естественности мы избираем самоочевидность. Естественная установка сознания — это та его форма, в которой присутствует, упорядочивается наш повседневный мир. То, что мы считаем нормальным. Ментальным аналогом естественной установки сознания будем считать здравый смысл.

Итак, мир, упорядоченный естественной установкой сознания, — мир бодрствующего сознания, мир опытный, чувственный. Для его обобщенного определения Э.Гуссерль использует слово "наличный", отмечая при этом, что наличность не связана с полем непосредственного восприятия, его ясностью или

отчетливостью. Здесь важно другое: то, что сама “форма” мира, именно как “мира”, тут предначертана” [13, 66]. Гуссерль выделяет два конститутива этой формы сознания: время и пространство.

Во временном отношении — это мир, развернутый в прошлое и будущее, в котором опытное постижение устанавливает каузальные (причинно-следственные) связи. Важнейшая особенность восприятия мира в естественной установке сознания — непроблематичность пространственно-временных отношений. “Внутри” этого мира может изменяться все, однако сами его константы неизменны. Мир в естественной установке — мир “универсальной пространственно-временной формы” [12, 63].

Когда мы говорим “внутри”, то произносим это “внутри” из внешней по отношению к восприятию в естественной установке сознания позиции. Для самого же этого типа восприятия нет границ — есть лишь горизонт. Ракурс “извне” означал бы реализацию трансцендентального отношения, что на деле есть не что иное, как преодоление естественной установки сознания. Хотя, конечно же, свое “извне” и “изнутри” может быть обнаружено в содержаниях наличного мира. “Естественный” индивид в норме способен адекватно отделить содержания собственного сознания от характеристик и предметов окружающего его мира, а свое бодрствующее состояние от иллюзий сновидения и образов фантазии.

Естественной установке сознания Гуссерль противопоставляет установку сознания, оперирующего в сфере идеальных объектов (установка второго порядка), реальность которой формируется таким образом, что в ней “ничего подобного нет налично в окружающем мире” [13, 68]. Для научно ориентированного индивида сферой идеальных объектов являются условности соответствующих теоретических конструкций. Этот мир представляет собой, как и в первом случае, форму бытия, однако бытия особого рода. Оно существует постольку (и в той мере), поскольку действует соответствующая установка. Действие естественной установки выполняет в этот момент фоновую работу. Именно фоновую, а не горизонтную, поскольку горизонт сознания задается теперь действием установки второго порядка.

Мир естественной установки сознания и мир установки второго порядка — одновременно наличествующие — “лишены взаимосвязи” или, точнее, связаны между собой функцией Я, “в согласии с каковой я могу свободно направлять мой взгляд и мои акты вовнутрь того или иного мира” [там же, 68].

Таким образом, различение Гуссерлем сознания, организованного естественной установкой, и сознания, заданного установкой идеального мира, мы принимаем в качестве первого исходного допущения нашего комментария. Отдельно следует оговорить, что установку мы понимаем не как феномен сознания (или его факт) рядоположенный, например, мотиву, переживанию или действию, а как форму самого сознания, “некоторое общее состояние, которое касается не отдельных каких-нибудь органов субъекта, а деятельности его как целого” [39, 195]. И эта целостная форма способна оказывать влияние на качество сознательных феноменов и процессов. В этом отношении смена установки означает переоформление целостности внутреннего мира человека.

Второе допущение может быть названо “социально-конструкционистской предпосылкой”. Согласно этому полаганию человеческий мир перестает рассматриваться в качестве природной сущности, а интерпретируется как “непрерывно творимый продукт повседневных взаимодействий, смысловых интерпретаций и переинтерпретаций” [10, 7]. В социально-конструкционистском залоге акцентируется “текучесть, коллективная “делаемость”, конструируемость” человеческих реалий [там же, 8]. Искусственность, “рукотворность” человеческого мира перемещает фокус исследовательского внимания с предметов на процессы и механизмы, которые их конституируют как таковые. Например, не какова сущность процесса восприятия (традиционно-научная постановка вопроса), а как строится та или иная парадигма этого феномена и каковые следствия такого рода строительства могут быть обнаружены. Само же строительство начинает пониматься как сложноустроенное социальное согласование по поводу того или иного значения. “Осмысленность, — пишет К. Джерджен, — всегда специфична или вытекает из контекста, в котором она производится” [46]. Следствием такого понимания становится чувствительность исследователя к социальному контексту, который при этом понимается как “среда, в которой разворачиваются процессы соорганизации, согласования и формирования целого как принципа установления порядка. Одновременно контекст — это ограниченная совокупность типизированных интерпретаций происходящего, его оформленность в структурах реальности, предметности и субъективности. Контекст фиксирует, прежде всего, акцент ограниченности, локальности, “местного” происхождения порядка. Интерес к контексту, понимаемому в таком смысле, представляет собой разновидность исторического интереса, который, будучи реализован в образовании, является механизмом ассимиляции и воспроизводства смыслового универсума” [17, 53].

В рамках декодирования второго допущения следует, на наш взгляд, несколько уточнить то значение конструирования, которое используется в комментарии, поскольку типичные коннотации, заимствованные из технического словаря, тяготеют к целерациональным образам действий индивидов и групп. Мы же понимаем “конструирование” в несколько ином плане.

Итак, конструирование трактуется как особое отношение человека к миру, в котором человеческое сознание не просто “отражает” реалии, а придает им форму (смыслы и значения). Такого рода активность вносит в мир определенную упорядоченность. Упорядоченность не следует понимать как

активность вносит в мир определенную упорядоченность. Упорядоченность не следует понимать как реализацию внешнего, для приводимых в порядок вещей, отношения. Поскольку мы рассматриваем индивида как момент ситуации, а сложность его мышления как условие ее сложности, то акцент в генезисе порядка мы делаем на механизме его производства. Последний нам представляется связанным со способами структурирования разнокачественных организованностей внутреннего мира человека, который, в свою очередь, производен от эффектов социального взаимодействия, в которых эти порядки устанавливаются. То, что в психологии часто трактуется как продукт ментальных эманаций, мы рассматриваем как превращенную форму сознания. “Подобная форма существования есть продукт превращения внутренних отношений сложной системы, происходящего на определенном уровне и скрывающего их фактический характер и прямую взаимосвязь косвенными выражениями” [25, 316]. Однако эта форма бытийствует наряду с другими символами сознания (в том числе и непревращенными). Фиксируемая сознанием форма воспринимается как конечная при анализе презентируемой ею системы. То есть за ментальным выражением тех или иных психологических процессов скрывается сложный мир социальных отношений. Или, иными словами, там, где традиционная психология ищет (и находит) глубинные элементы внутреннего мира человека, мы склонны видеть эффекты человеческих интеракций и коммуникативные феномены.

При этом становится понятным, что “смысл, который мы приписываем вещам, является лишь одним из возможных вариантов интерпретации фактов, которые мы воспринимаем” [33]. Отсюда объяснимо внимание конструкционистского подхода к процессам смыслосозидающей активности, к поиску ответов на вопрос о том, как происходит становление тех или иных порядков, их разрушение и смена. Особо следует оговорить саму процессуальность социального конструирования. Процесс конструирования конституируется актами человеческого взаимодействия, сложными его результатами и случайными эффектами, в утверждении которых решающее значение имеют способы интерпретации происходящего. В итоге мы имеем порой конфликтное, порой малоосознанное взаимодействие интерпретативных порядков, причем процесс взаимодействия самым решительным образом формирует сами интерпретативные позиции. Идентичность, например, с конструкционистской точки зрения, начинает трактоваться как структура, возникающая в коммуникативных процессах.

Реализация социально-конструкционистского подхода означает и принципиальную переоценку значения научности. Теперь критерием качества научной рациональности становится “не степень ее соответствия подлинному миру, а ее социальная интеллигибельность и способность генерировать новые поведенческие феномены, которые утверждают истину, проецируемую теорией” [18, 54].

Принятие социально-конструкционистского допущения вызывает к жизни герменевтическую установку, ориентирующую исследователя на практики согласования значений или употребления языка. В интерпретации данного третьего допущения мы принимаем позицию Ю. Хабермаса, выделяющего два модуса языкового употребления: некоммуникативное и коммуникативное. Поясним кратко суть указанного различения.

Всякое человеческое произведение — вербальное или невербальное высказывание, любой артефакт — может быть определено двояко: как доступное наблюдению событие и как подлежащее пониманию значение. Здесь важно уяснить, что наблюдать, описывать и даже анализировать причины явлений мы можем безотносительно к их содержанию. Например, речь на непонятном нам языке.

Чтобы понять — нужно принять участие в коммуникативных действиях (действительных или воображаемых). Здесь появляется задача соучастия в разговоре. “Только второй способ употребления языка внутренне связан с условиями коммуникации” [42, 39]. Язык при этом трактуется нами довольно широко, как все, что может иметь значение.

Понимание содержания высказывания предполагает слушателя. В этом случает точнее говорить о взаимопонимании, даже если результатом коммуникативного акта будет взаимное несогласие.

Во взаимопонимании Хабермас выделяет три отношения или три задачи:

1) выражение мнения,
2) налаживание коммуникации (установление единства языка),
3) сообщение чего-то.

Только при решенности трех этих задач, считает Хабермас, можно говорить о понимании.

Коммуникативный модус языка реализует, как минимум, три формы отношений:

а) отношение к предмету высказывания,
б) отношение к социальному миру,
в) отношение к своему собственному субъективному миру.

В некоммуникативном употреблении языка устанавливается отношение между высказыванием и положением дел, то есть аспект (а), коммуникативное же употребление задействует в большей степени два последних аспекта. Забота о всех трех типах отношений (перформативная установка по Хабермасу) позволяет установить более или менее общий для взаимодействующих индивидов контекст

два последних аспекта. Забота о всех трех типах отношений (перформативная установка по Хабермасу) позволяет установить более или менее общий для взаимодействующих индивидов контекст.

Перформативная установка “допускает чередование позиций третьего лица, или объективирующей установки, второго лица, или правилосообразующей установки, и первого лица, или экспрессивной установки. Перформативная установка позволяет взаимно ориентироваться на те притязания на значимость (в отношении истинности, нормативной правильности, правдивости высказывания), которые говорящий выдвигает в ожидании приятия или неприятия со стороны слушателя. Общаясь друг с другом в перформативной установке, говорящий и слушающий участвуют в то же время и в выполнении тех функций, благодаря которым **в ходе их коммуникативных действий воспроизводится и общий для них обоих жизненный мир”** [42, 42]. Установка третьего лица преобладает у ученых исследователей. Перформативная установка — установка интерпретаторов. В акте комментирования содержится намек на общий жизненный мир.

Каковы же методологические следствия перформативной установки? Их, с точки зрения Хабермаса, три:

1. Отказ от преимуществ позиции наблюдателя, так как интерпретатор оказывается вовлеченным в обсуждение смысла и значения высказывания. Статус его уравнивается со статусом всех участников коммуникации. Это процесс взаимной критики. “В рамках виртуального или актуального процесса взаимного общения невозможно a priori решить, кому у кого следует поучиться” [там же, 43].

2. Необходимость преодоления контекстной зависимости своих интерпретаций. “Они не могут быть заранее уверены в том, что и сами они, и их испытуемые исходят из одних и тех же основных допущений и практик. Универсальное предпонимание герменевтической ситуации со стороны интерпретатора допускает проверку лишь по частям и не может подпасть под сомнение в целом” [42, 44].

3. Необходимость создания контекста для взаимопонимания. Это повседневный мир предлагает более широкое пространство, уже согласованное, для принятия или отвержения тех или иных высказываний. Когда же речь идет об образовательной коммуникации, то для понимания того, что говорится, необходимо совладать со знанием, притязающим на более широкую значимость. Значение интерпретируемого всегда связано с объемлющим знанием.

Герменевтическое допущение, несомненно, усложняет образовательную коммуникацию, поскольку теперь оказывается, что “сказать кому-либо” и “понять то, что говорится” основывается на более сложных и гораздо более притягательных предпосылках, чем простое: “сказать (или подумать) о том, что имеет место” [там же, 42].

Таковы в общем виде те три допущения, которые путем взаимоналожения образуют контекст для развертывания последующих содержательных высказываний.

I. Обыденный дискурс (этнопсихология) сознания

I.I. Правила

Вернемся теперь к началу нашего комментария. **“Обучение психологии потребует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий) сознания”.** Сказанное К. Джерджeном почти банально, и сегодня вряд ли встретишь преподавателя психологии, у которого эти строки не вызывали бы чувство солидарности. Вся предшествующая и актуальная практика подготовки психологов как раз и состоит в том, чтобы преодолеть “профанное” разумение, заменив его качественно иным, “сакральным”. Некоторые современные редакции оппозиции “профанное/сакральное” пытаются смягчить ее при помощи указания на задачу построения “мостиков” [20, 63] между данными трактовками реальности, что не может не вызывать дополнительных вопросов. Например, что скрывается за метафорой “мостик”? Традиционные же трактовки указанной оппозиции именно на критике качества преодоления “профанного” строят свои стратегии. Чтобы избежать упреков в голословности, приведем несколько примеров.

“Содержание “житейских теорий” учащихся обычно мало изменяется под влиянием научных дисциплин, о чем свидетельствуют многочисленные данные обследований школьников и студентов, успешно прослушавших соответствующие учебные курсы. Но сами житейские представления учащихся могут заметно влиять на процесс усвоения научного содержания, привнося в понимание изучаемой теории альтернативные ей элементы, обусловливающие ошибки при воспроизведении определений понятий и формулировок законов. Достаточно часто житейские элементы “переплетаются” с элементами научных знаний” [27, 43].

“Установлено, что профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретического и житейски-практического познания психологической природы человека и общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью” [15, 49].

общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью" [15, 49].

Данные примеры фиксируют, на наш взгляд, одну весьма примечательную проблему. Обучение научной психологии (как бы при этом ни трактовать научность) сталкивается с "сопротивлением материала", с зависимостью нового, приобретаемого в университете знания от уже сложившихся у студентов опытных схем восприятия, мышления, действия. Назовем их обыденным дискурсом (этнопсихологией) сознания.

Приведенные выше цитаты взяты нами из произведений отечественных исследователей проблем психологического образования, которые, как нам представляется, исходят из постулированной в свое время Л.С. Выготским линии когнитивного развития, в котором мышление проходит путь от "неоформленных и неупорядоченных множеств... без достаточного внутреннего родства и отношения между образующими его частями" к "комплексам отдельных предметов или вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей", или "коллекциям", и, наконец, к "истинным понятиям" [6, 200—202].

Здесь бы мы хотели сделать одно замечание. С нашей точки зрения, в опыте Выготского/Сахарова содержится описание процесса усвоения ребенком понятийного мышления, или контекста идеальной формы научной интерпретации мира. Благодаря исследователям мы как бы присутствуем при самом становлении этого процесса. Собственно, без наличия образа понятийного мышления научного типа, такого, каким его представляют Выготский и Сахаров, сама картина становления понятийного мышления была бы невозможной.

Однако, если мы абстрагируемся от конкретики данной экспериментальной ситуации и предположим, что ребенок усваивает не предложенную ему конкретную форму интерпретации понятий, а другие идеальные формы — эстетические, нравственные, религиозные, — то легко предположить, что в их становлении учащийся будет проходить подобный путь постепенного упорядочения и кристаллизации формы в актах образовательной коммуникации. На это, кстати, нас наталкивают и наблюдения П.Я. Гальперина, когда он описывает неопределенную интеллектуальную ситуацию, в которой оказались известные ученые: "Наблюдая за решением "задач на соображение", мы были удивлены крайней беспорядочностью и непродуктивностью мыслительной деятельности — и не только у школьников или студентов, но даже у выдающихся представителей науки, когда они решали задачи не из своей области, но требовавшие специальных знаний. По меткому выражению одной сотрудницы, обычная картина решения таких задач носит характер "броуновского движения мысли" — случайных толчков в разных направлениях, с многочисленными возвращениями к тому же действию, без выхода за границы узенького "пятачка". А между тем, систематическое применение элементарного анализа буквально в несколько шагов приводит к ясному и однозначному решению. Выходит так, что и задача представлялась "задачей на соображение" только потому, что мышление было недисциплинированным, "малограмотным" [8, 315—316].

Из этого можно сделать предварительный вывод о том, что при становлении любых новых (для субъекта) идеальных форм процесс преобразования неупорядоченных множеств в системные единства воспроизводится. Не исключение и овладение субъектом идеальной формой, презентированной естественной установкой сознания. Многочисленные данные возрастной психологии прекрасное тому свидетельство. Становление естественной установки как формы сознания мы связываем, прежде всего, с периодом усвоения индивидом структур жизненного мира в институтах первичной социализации. Именно в них индивид приобретает необходимые для последующей жизни базовые установки — пространственно-временные определенности. Их содержание связано с типичными для конкретных культурных анклавов отношениями. Например, в одной культуре улыбка может трактоваться как угроза, в другой — как приязнь. Однако, при всех эмпирических различиях, одно обстоятельство может быть квалифицировано как инвариантное — разделенность с другими самой фактичности существования, само собой разумеющийся характер общего для всех мира, принятие его принципиальной одинаковости для всех. Только из особой аналитической позиции мы можем рассматривать такого рода убеждения как результат предшествующего коммуникативного взаимодействия, уже согласованных интерпретаций. Альфред Шюц отмечает в своих исследованиях, что "мой жизненный мир с самого начала является не просто моим миром, а интерсубъективным жизненным миром, структура которого является для меня общей с другими людьми" [1, 85]. Данное замечание Шюца мне бы хотелось несколько акцентировать. То, что мир общий (единый, одинаковый) для всех в естественной установке сознания, само собой разумеется. Предположить, что мир для другого представляет собой нечто иное, обусловленное другим порядком, означает обнаружить относительность своего собственного мироразумения.

Однако наш повседневный опыт убеждает нас в субъективном авторстве осуществляемых нами восприятий. (Еще одна превращенная форма!) Более того, типичность наших восприятий, как правило, скрыта от нас. Мы склонны уникализировать наш опыт. Когда мы уколем палец, то остроту боли, ее индивидную локализованность трудно оспорить. Однако сочувственная реакция окружающих, способных мгновенно отнести произошедшее к себе, обнаружит в нашем индивидуальном событии типичность. Для нас же в акте восприятия событие обернуто его чувственной нетипической стороной. Последнее нельзя недооценивать. Опытность, чувственную присутственность реалий окружающего мира как основу в повседневных ориентациях мы считаем важнейшей характеристикой восприятия мира в естественной установке сознания.

повседневных ориентациях мы считаем важнейшей характеристикой восприятия мира в естественной установке сознания.

Как пишет исследователь С. Цветов: “Мы строим этот мир, опираясь, в основном, на шесть известных органов чувств: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус, вестибулярный аппарат. Возможный хаос внешних воздействий с их помощью подвергается обработке, упорядочиванию (например, выделением бинарных отношений) и преобразуется в стабильную картину “реальности” (например, оппозиционного описания). Мир, уложенный в такую схему, является как бы “шестимерным” срезом “бесконечномерного” многообразия в том смысле, что при ее построении использовались сигналы всего шести органов чувств, а остальные не учитывались” [43]. В этом миростроительстве важнейшую роль играют общепринятые интерпретации, в результате действия которых реалии приобретают характер данности, объективной фактичности. Перемещающийся в межпланетном пространстве индивид также фактичен для разделяющего эти интерпретации индейца бассейна Амазонки, как и несущий ему непосредственную угрозу противник с поднятым копьем.

Общность разделяемого всеми мира не означает его абсолютной качественной гомогенности для всех и каждого. Мир в естественной установке сознания обладает величайшим многообразием, но это многообразие — пестрота в горизонте константных определенностей человеческого мира.

Принятие таковой формы мира означает, прежде всего, принятие правил, по которым осуществляется повседневное жизненное взаимодействие. Поскольку для описания образовательной ситуации выделение этих правил нам представляется принципиальным, сошлемся на исследования А. Щюца, в которых правила повседневного жизненного мира предстали в виде научного предмета. (Правила представлены в нашей интерпретации — А.П.)

Прежде всего, обозначим **правило доверия.** Доверие мы трактуем в двух смыслах: во-первых, как до-верие, как то, что является предпосылкой веры. Поскольку вера есть отношение к чему-то, то прежде, чем верить, субъекту веры необходимо быть. Несомненность бытия, его само собой разумеющийся характер, его пред-полагаемость, является условием всех и всяких жизненных актов. В том числе и самой возможности существования других правил. Правило доверия пространственно предопределяет ориентирующееся сознание. В этом плане доверие коррелирует с предпониманием как со способом бытия человека в мире, который “имеет онтологический характер (а не психологический, гносеологический или логический)” [11, 8].

Во-вторых, как подразумевание. Стабильность взаимопониманий, взаимодействий зиждется на доверии — интуитивном согласии взаимодействующих сторон на тот или иной “конститутивный порядок событий” [9, 130]. Нарушение доверия ведет к “амнезии социальной структуры” — таким эффектам, как “замешательство, нерешительность, внутренний конфликт, массивная неконгруэнтность, психосоциальная изоляция, обостренная общая тревога, потеря идентичности и различные симптомы деперсонализации” [там же, 129].

Следующим правилом может быть **правило непрерывности,** которое строится как убежденность в том, что “нынешняя ситуация в своих типичных основах будет повторяться в будущем” [1, 92]. Правило непрерывности — основа прогнозирования и планирования индивидуального действия. Установление отношения непрерывности — важнейшее условие адаптации индивида к новым ситуациям.

Если правило непрерывности устанавливает отношение с будущим, то **правило повторяемости** (опора на опыт прежних поступков), или “я-могу-это-снова” (Э. Гуссерль), устанавливает отношение с прошлым, указывает на возможность повторения успешных в прошлом действий. “Это происходит не на пустом месте, а на основе типизации прошлого опыта в определенную структуру социальных ожиданий” [там же, 93].

Особое значение для осуществления согласовательных процедур жизненного мира имеет **правило универсальности критериев,** “взаимных перспектив” [45, 131]. На основании этого правила мы убеждены в том, что все воспринимают обстоятельства примерно одинаковым образом, равно как и то, что предметы восприятия независимы от наших индивидуальных различий. “Мы действуем и понимаем друг друга так, как будто судим о вещах с помощью одинаковых критериев” [1, 95].

И, наконец, последняя прескрипция в собранном нами перечне — **правило практичности.** Согласно ему любая человеческая активность должна быть рационально оправданной. “Прежде чем действовать, мы должны иметь представление о результате действия... Точное или приблизительное — оно всегда будет “практической утопией”, а не плодом фантазии” [там же, 96]. Рациональное упорядочивание, осмысленность достигается при помощи двух атрибуций: атрибуции мотива “для-того-чтобы”, который направлен в будущее, и мотива “потому-что”, ориентированного на прошлое [45, 136]. При отсутствии этих прагматических мотивов активность субъекта обессмысливается. Равно, как и на их основе становится возможной интерпретация фрагментов поведения человека.

В своей совокупности данные правила организуют осмысленное повседневное взаимодействие индивидов, их взаимопонимание и согласие и, что самое главное для нашего комментария, фиксируют идентичность субъекта в рамках установки естественного сознания.

В своей совокупности данные правила организуют осмысленное повседневное взаимодействие индивидов, их взаимопонимание и согласие и, что самое главное для нашего комментария, фиксируют идентичность субъекта в рамках установки естественного сознания.

В самом общем виде выделенная совокупность правил образует систему регулятивов, поддерживаемых и подтверждаемых повседневным взаимодействием, при помощи которых упорядочивается практически любая информация. Из этого следует, что индивид никогда не взаимодействует с миром как таковым. Взаимодействие всегда опосредовано конвенциональными правилами, производными от структур повседневных коммуникаций.

Если нам удастся доказать, что образовательная коммуникация в современном университете функционирует преимущественно по правилам, организующим повседневный жизненный мир, один из источников господства житейских понятий в сознании будущих психологов-профессионалов можно считать установленным.

I.2. Оповседневнивание [1]

Метафора “оповседневнивание” заимствована нами у известного феноменолога Б. Вальденфельса. Он, в свою очередь, заимствовал термин у М. Вебера, который приписывал ему значение “обживания”, “освоения традиций”, “закрепления норм”. Вальденфельс указывает, что “оповседневнивание означает, прежде всего, воплощение и усвоение того, что входит в “плоть и кровь” человека... Это воплощение никоим образом не связано с чистым применением правил или даже с механической дрессировкой, но оно само есть вид опыта. В конечном счете, оповседневнивание затрагивает все сферы, включая науку, искусство, религию, так как они лишь в институализации принимают форму, способную продолжительно существовать и сохранять традиции” [5, 46].

Процессам оповседневнивания, считает Вальденфельс, противоположны процессы “преодоления повседневности. Сюда относится появление необычного в процессах творения и инновации, которые прокладывают себе путь с помощью отклонений, отходов от правил и дефиниций” [там же, 47].

Попытаемся использовать введенные образы для понимания феноменов современного психологического образования. По всей видимости, сложившийся до обучения в вузе психологический опыт студентов мы можем уверенно интерпретировать как оповседневненный. Научное знание, транслируемое в университетских аудиториях, сложным образом с ним взаимодействует. “Оповседневненный” более точное именование, чем “житейский”. Поскольку “житейский” отсылает нас к “необработанному” образованием и самообразованием, тогда как многие абитуриенты оказались в университете под влиянием самой разнообразной психологической литературы. Их представления содержат в себе значительно больше, чем типизации простых жизненных впечатлений. Причем точнее будет сказать “представления студентов психологической реальности”, чем “представления студентов о психологической реальности”.

Научное психологическое знание составляет в настоящее время основное предметное содержание предлагаемых к изучению курсов. Как правило, это значительные фрагменты психологических теорий, организованных в связи с задачами преподавания в учебно-дисциплинарные формы. Способ их взаимодействия с оповседневненными знаниями мы хотим проиллюстрировать на материале исследований французской социально-психологической школы социальных репрезентаций. Ее лидер, Серж Московичи, ставит следующий вопрос: как в обыденном сознании обретают себя представления, почерпнутые из научной теории? С. Московичи анализирует процесс усвоения французским сообществом содержаний фрейдовского психоанализа.

Исследователь выделяет в процессе усвоения научных представлений две группы процессов: внешние и внутренние. Внешние указуют на изменения научной теории, внутренние — на динамику самих обыденных представлений.

Опишем динамику внешних процессов в виде четырех шагов (этапов).

Первый и, как полагает Московичи, наиболее “броский” из них — **персонификация научных знаний и феноменов:** “каждая теория или наука ассоциируется с поименно названными людьми, становящимися их символом: психоанализ с Фрейдом, относительность с Эйнштейном, обусловливание с Павловым и т.д.” [47, 553]. Персонификация превращает чужеродные ситуации в ситуации знакомые (лицом к лицу), придает теориям статус непосредственности. Перекодирование письменных текстов в устные сообщения радикально изменяет дистанцию между воспринимающим индивидом и предметом восприятия. Московичи предполагает существование тенденции к “переворачиванию” свойственного научному познанию стремления к обезличиванию в присущую здравому смыслу личностную окраску всякого знания.

Второй этап — **отбор и деконтекстуализация** элементов научной теории (явления). Научная теория препарируется. Отдельные содержания лишаются присущего им профессионального или концептуального контекста и помещаются в структуру имеющихся у индивида типологий. Так, психоаналитические утверждения могут восприниматься как экстравагантные и помещаться в разряд

психоаналитические утверждения могут восприниматься как экстравагантные и помещаться в разряд необычных явлений. В некоторых случаях им может быть уготована судьба интерпретативных схем повседневного гендерного поведения.

Первоначально представление научной теории формируется как контуры явления, ментальное изображение его наиболее значимых черт. Постепенно первоначальный эскиз превращается в то, что Московичи назвал “фигуративной схемой” представления, его образную форму. Фигуративная схема — опора восприятия, общая форма упаковки перцептивного материала. Формирование такой **“фигуративной схемы”,** “образного ядра” представления составляет третий этап ассимиляции, итогом которого является **схематичная визуализация научных идей и понятий.**

На следующем, четвертом этапе происходит **“натурализация”** (онтизация) фигуративной схемы. “Фигуративная схема, совершенно отделенная от объекта, перестает быть абстрактной конструкцией, а становится его непосредственным выражением” [48, 316]. “Непосредственность” понимается как отрыв представления от реального явления и приобретение этим феноменом свойств объективности. “В данном случае, — уточняет Московичи, — речь идет о придании образу материальной плотности, о нахождении его места в онтологии здравого смысла, ни о чем более” [47, 555]. В результате натурализации “понятие или явление теряют свой абстрактный характер, обретая квазифизические, автономные формы существования” [49,45].

Выше мы реконструировали позицию С. Московичи относительно динамики научного знания, или внешние изменения. Что касается динамики самих представлений индивидов, или внутренних изменений, то здесь, сталкиваясь с новым знанием (“странным” по Московичи), представление видоизменяется. Странное при этом включает три типа ситуаций и феноменов:

1. То, что является для индивида внешним и удаленным.

2. То, что не соответствует устоявшимся нормам и правилам поведения.

3. То, что избыточно для индивида: информация, новые понятия, новые отношения.

Странным оно становится из-за невозможности его ассимиляции по уже имеющимся схемам. “Это то, что приводит в состояние готовности индивидуальный или коллективный организм, оживляет социальные связи и заставляет вскрыть систему базисных аксиом” [49, 27]. Странное дезориентирует. Задача же социального представления сохранить внутренний мир субъекта от разрушения.

На этом пути реализуется, по мнению С. Московичи, следующая стратегия: “Факт репрезентации переносит то, что изменяет, рискует пертурбировать наш универсум во внутрь, из удаленного пространства в пространство близкое... Странное проникает в щель обычного... Напряженность между обычным и странным разрешается с помощью наших социальных представлений в пользу первого в ущерб второму...” [там же, 28—29]. “Торжество “обычного” через овладение непонятным и превращение его в банальность — основное русло социального познания” [16, 65]. “Движимое стремлением “приручить” странности, встречающиеся на пути познания, когнитивное освоение социальной действительности приобретает форму “овладения чуждым” [там же, 66]. Сделать странное своим означает встроить его в уже имеющуюся типологию. “Все нам кажется странным, ненормальным, тревожным до тех пор, пока остается нерасклассифицированным и неназванным” [49, 32].

Типологические структуры Московичи называет “идентификационными матрицами”. Одним из основных элементов психологической структуры матриц является образец или прототип определенного явления. Его психологическая сущность двойственна. “Это не пример какого-нибудь одного индивида или ситуации и т.д., а, с одной стороны, наиболее абстрактная комбинация значимых свойств, и, с другой стороны, характерная образная форма, которая схватывается непосредственно” [там же, 36].

Эти простейшие конструкции индивид накладывает на все виды поступающей информации. Они и существуют для упорядочивания как социальных, так и несоциальных явлений. Если свойства определяемого объекта соответствуют основным параметрам идентификационной матрицы, то ему приписывается весь комплекс как наличных, так и отсутствующих характеристик. “В том случае, когда к результатам жизненного опыта, наблюдений применимы названные “объяснительные средства”, эти результаты приобретают в глазах субъекта весомость факта, если нет — они квалифицируются как “поверхностные”, “субъективные”, “вымышленные” [там же, 69].

Новое, встречаясь с идентификационной матрицей подвергается либо генерализации (включение в типологию), либо индивидуализации (нахождения ему места неповторимого, уникального). “Но в обоих случаях его определяют, учитывая прототип, и, таким образом, делают знакомой его странную форму” [49, 38].

Сказанное Московичи мы используем в качестве второй гипотезы относительно господства житейских понятий в студенческих аудиториях. При этом мы считаем, что оповседневниванию (оестествлению) подвергаются не только знания, транслируемые в образовательных процессах университета, но и само университетское образование, которое из выделенного и противопоставленного жизни института неумолимо превращается в одну из знакомых, прогнозируемых, типичных сфер жизни

жизни института неумолимо превращается в одну из знакомых, прогнозируемых, типичных сфер жизни. “Образование, — говорит один из студентов-психологов БГУ, — и есть самая настоящая, полноценная жизнь”. Впрочем, сама институционализация есть машинерия оповседневнивания.

Оповседневнивание образования не означает, как нам представляется, отсутствия у него собственной идентификационой матрицы и специфических правил. Их изучение — задача специальных исследований. Однако рассмотрение представлений образования его субъектов как включенных в структуру содержаний естественной установки сознания нам не кажется невероятным.

2. Ограничение обыденного дискурса

Однако вернемся к предмету комментирования: **“Обучение психологии потребует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий) сознания”,** — пишет Кеннет Джерджен. Обратим серьезное внимание на слово “отказ”.

Отказ от обыденного дискурса?

Что это значит и как это возможно?

Насколько радикально должен осуществляться этот отказ?

Попытаемся первично очертить подходы к ответам на поставленные вопросы.

В естественной установке сознания фиксирован мир, обретаемый нами в опыте, бытийственный мир, мир нашего присутствия. Вполне правомерно говорить о науке в естественной установке сознания и науке, ее преодолевающей. Здесь мы вступаем в полемику с целым рядом авторов относительно правомерности онтологичности определения психологии как гуманитарной и естественнонаучной [23, 55—73; 24, 8—26; 34, 81—124]. Для нашего комментария это различение вообще не принципиально. Гораздо важнее (в связи с идеей множественности миров) различение на науку в естественной установке сознания и оппонирующую ей. Наука в естественной установке сознания стремится познавать эту само собой разумеющуюся действительность все полнее и совершеннее, причем понятно, что обладая для этой цели более совершенными, чем здравый смысл, средствами, наука делает это лучше, чем опытное знание. Такого рода наука — амплификатор здравого смысла, его протез и идол. Для психологического образования из этого следует довольно парадоксальный вывод: наука в естественной установке сознания фиксирует ее, утверждает господство (власть) и преимущество научной рациональности в качестве основания человеческого бытия. В то же время мы бы хотели, чтобы критика такого рода науки не воспринималась как тотальная, а рассматривалась лишь как протест против ее чрезмерных генерализаций и соответствующих претензий.

Смена или выключение естественной установки сознания — это не просто выражение суждения относительно своего существования и не критическая рефлексия, в которой действительность получает свою рефлексивную легитимацию.

Смена или выключение естественной установки сознания, — пишет Гуссерль, — реализует особое отношение к миру нашего бытия, в котором “мы переводим его в состояние бездействия — мы “выключаем” его, мы “вводим его в скобки” [2]. И далее:

“...мы им не пользуемся... В этом случае подразумевается, что следует выключить любой, относящийся к этой предметности тезис, преобразовав таковой в его скобочную модификацию” [13, 71—72].

Выключение естественной установки сознания означает, что действительность перестает нас интересовать как таковая, мы к ней безразличны.

Цель такого действия, акта сознания — открытие новой реальности, причем определенным образом ограниченной. Немногие черты такого ограничения в изложении Э.Гуссерля выглядят следующим образом.

Во-первых, смена установки сознания “полностью закрывает от меня любое суждение о пространственно-временном существовании здесь”.

Во-вторых, отсутствует связь между естественной и измененной формой сознания. “Этот мир теперь для нас вообще ничто, мы будем вводить его в скобки — не проверяя, но и не оспаривая” [там же, 74].

Для образовательных отношений выключение естественной установки сознания означает перемещение участников образовательного взаимодействия в условность горизонта идеальной формы. Или, поскольку перформативная установка для нас значима, смену коммуникативного контекста.

Однако такое перемещение затруднено целым рядом обстоятельств. Укажем конспективно на некоторые.

Однако такое перемещение затруднено целым рядом обстоятельств. Укажем конспективно на некоторые.

Как мы уже договорились ранее, горизонт естественной установки сознания не является характеристикой внешнего мира, а структурой процесса нашего восприятия. В особенности это касается не физических объектов ("грубых фактов" — Дж. Серл), а человекосообразных явлений. Естественная установка сознания, разделяемая всеми нами, стабилизирует мир. Из этого следует, что выключение естественной установки разрушает уже как-то организованное восприятие, сложившуюся систему чувственной ориентации, что во многом тождественно отказу от самого себя. В принципе, можно говорить о символической смерти.

Переход в новую "реальность" связан с новой задачей — приведения нашего восприятия в соответствие с горизонтом идеальной формы. "Этот процесс, — отмечает исследователь Цветов, — обратен традиционному процессу построения теории. Обычно теория приводится в соответствие опыту. В данном случае опыт должен быть приведен в соответствие с теорией. Восприятие мира должно быть организовано так, чтобы экспериментально проверяемые теоретические выводы полностью соответствовали новой "реальной" практике. Старое описание заменяется новым, "реальный" мир разрушается" [43]. В науке, преодолевающей естественную установку сознания, это проявляется в отношении исследователя к факту. "Самый аргумент от фактов в области принципиальных исследований иногда неуместен. Здесь с полным правом и смыслом можно ответить на упрек в несоответствии идеи и фактов: тем хуже для фактов" [7, 311—312].

"Теория, — пишет П. Фейерабенд, — помещает вещи в каузальный контекст, который шире каузального контекста здравого смысла: и наука и миф надстраивают над здравым смыслом теоретическую суперструктуру. Существуют теории разных степеней абстракции, и используются они в соответствии с различными требованиями объяснения. Построение теории включает в себя разрушение объектов здравого смысла и объединение их элементов иным способом. Теоретические модели начинают с аналогии, однако, постепенно отходят от образца, на который опиралась аналогия" [40, 452].

"Человек попадает в другую "реальность", возможно, другой "размерности". Для того, чтобы вернуться в прежний мир, ему нужно в определенной точке нового мира повернуть свое "сечение" восприятия (сместить точку сборки)" [43].

Переход в иной мир чрезвычайно затруднен для человека, имеющего опыт только одного "реального" мира, так как требует детальнейшей "подгонки" восприятия в соответствии с новой условностью. Необразовательные практики наработали огромный опыт такой "подгонки". "Все методики просветления, медитации, сновидения преследуют общую цель — смещение сечения восприятия. Их основой является максимально возможная изоляция традиционных органов чувств, определяющих "конечномерное" сечение описания, и настройка восприятия на воздействия, приходящие с других "сечений". В это время сознание человека (точка сборки) свободно "гуляет" по "бесконечномерности", и при достаточной тренировке (в частности порождения образов) человек приобретает способность "видеть" — стабильно воспринимать другие описания. Использование длительного поста, мазей, отваров, психотропных соединений преследуют одну общую цель — смену иерархии органов чувств.

Спонтанное разрушение "реальности" и переход в другое описание наше восприятие переживает как момент физической смерти. Но лишь на мгновение. Для сознания людей, не имеющих опыта перехода из одной "реальности" в другую, этот процесс оказывается гибельным" [там же].

Второе обстоятельство, затрудняющее переход, имеет социально-психологическую природу. Поскольку, согласно принятому нами герменевтическому допущению, пространство, в которое (не через которое!) совершается переход, имеет коммуникативную природу, постольку его осуществление требует новой соответствующей конвенции. Новая конвенция означает деструкцию, разрушение старого соглашения.

Согласование значений не является чисто рациональным интеллектуальным актом, а моментом сложного взаимодействия (компромиссов, конформности, конфликта), в результате которого утверждается общий мир (социальный контекст).

Под социальными контекстами мы понимаем (вслед за Т.А. ван Дейком) не столько сами ситуации взаимодействия, сколько их интерпретации участниками коммуникации. Социальный контекст есть типизированная участниками социальная реальность, выполняющая роль целого для любых включенных в ее структуру элементов. "Условия успешного взаимодействия требуют, чтобы интерпретации социальной структуры были конвенциализированными" [4, 22]. Социальный контекст реализует важную регулятивную функцию — фиксирует структуры значимостей, определяет диапазон действия их участников.

В нашем комментарии мы исходим из того, что всякая психологическая или образовательная практика (как идеальная форма) есть, прежде всего, относительно автономный социальный контекст (разделяемая всеми участниками взаимодействия парадигма). В этом плане учебный процесс университета может быть рассмотрен в перспективе контекстуального взаимодействия. Для нас самоочевидна разность профессионально-психологических, жизненных и образовательных контекстов

самоочевидна разность профессионально-психологических, жизненных и образовательных контекстов. Для смены установки естественного сознания требуется перезаключение конвенции участниками учебной коммуникации или, точнее, выстраивание нового отношения в ходе употребления становящихся значений. Реализация такой стратегии привела бы к возникновению в учебном процессе тенденций, противоположных оповседневниванию, к созданию иных, в том числе и беспрецедентных, форм.

В высшей школе сколько-нибудь устойчивые образовательные практики такого рода нам не известны. В результате, в современном университетском психологическом образовании доминирует контекст, определяемый естественной установкой сознания. Она же, как следует из первого допущения, имеет универсальный характер, поскольку установка на общий мир, или универсальный контекст, является главным условием существования и воспроизводства повседневной социальной реальности [45, 129].

Кроме этого, обстоятельства учебного процесса не обеспечивают необходимых для перехода устойчиво воспроизводящихся социальных контекстов, происходит их смешивание, интерференция языков, однако базовым остается язык повседневности. Не в этом ли истинная природа процветающего в психологическом образовании эклектизма?

И, наконец, самое главное, в учебном процессе нет места конструктивному творчеству студентов в выстраивании неповседневных форм, и, прежде всего, это касается форм самой образовательной коммуникации.

В результате действия указанных обстоятельств переход из мира естественной установки сознания в мир идеальных форм не происходит со всеми вытекающими из этой задержки прямыми и косвенными следствиями.

Соответственно, ценной представляется такая организация процесса психологического образования, при которой бы в результате возникали его неповседневные конвенции. Таким образом, мы указываем на две сферы педагогической заботы в связи с задачей ограничения действия естественной установки сознания: форма организации знания и форма организации образовательных отношений. По существу, речь идет о поиске способов динамизации процессов преодоления повседневности. Только при этом условии, считаем мы, возможно решение той задачи, на которую указывает К. Джерджен.

3. Ограничение противоестественного дискурса

Однако, насколько радикальным должно быть ограничение житейского дискурса? Может и должно ли образование существовать как социальный институт в виде Храма или в его нынешнем качестве? Ответы на все эти и многие другие вопросы, как нам представляется, подчинены одному главному — вопросу о переходе. Переход и трансформацию сознания в результате перехода в социологии знания называют альтернацией. “Историческим прототипом альтернации принято считать религиозное обращение” [3, 255].

Традиционно образование всегда выполняло альтернационную задачу, диктуя повседневному миру правильные (легитимные) дефиниции реальности [29, 20]. Архе альтернационной задачи, по мнению многих аналитиков, впервые сформулировал Платон в известной “Притче о пещере” [37, 332—333]. В ней Платон первым в европейской культуре поставил вопрос об образовании как о возможности передачи добродетели последующим поколениям. Указанная притча повествует о находящемся в темной пещере узнике. Стесненный оковами, он не в состоянии созерцать реальные вещи и видит лишь их искаженные тени, которые отбрасывает мерцающий за его спиной огонь. “Пещерообразное помещение в притче, — пишет автор цитируемой статьи, — это образ повседневного местопребывания людей; огонь в пещере — образ небесного свода, под которым живут люди, окруженные мнимыми вещами, но которые они воспринимают за подлинную реальность” [там же].

Лишь освободившись от оков и выбравшись из пещеры герой повествования открывает для себя подлинную реальность. Переход из мрака пещеры к дневному свету требует перестройки зрения, свыкания. “Такое свыкание требует, чтобы душа целиком повернулась в основном направлении ее стремления, точно так же, как и глаз может правильно смотреть, лишь когда тело приняло соответствующее положение. Данный “переход” служит символическим выражением той перемены, которая должна произойти при развертывании уже заложенного в человеческом существе” [там же].

Для нашего комментария особенно значимым у Платона нам представляется следующее: разделение мира на сферу жизни (пещеру) и образование (дневной свет), фиксация границы между ними и требование ее перехода, необходимость трансформации души (установление нового зрения и способности видеть сущности) как следствие адаптации индивида к сфере образования. В известной мере здесь можно говорить о “психогогике” как “изменении способа существования субъекта” [41, 311].

Решающее значение приобретает смысл противопоставленности двух сфер и особая роль образования в изменении отношения субъекта к жизни. Собственно, сам статус теней как таковых становится обнаружим только по возвращении узника обратно в пещеру. Верховенство внепещерных обстоятельств в сконструированном Платоном архе несомненно

становится обнаружим только по возвращении узника обратно в пещеру. Верховенство внепещерных обстоятельств в сконструированном Платоном архе несомненно.

По аналогии с внепещерным миром Платона, психологическое образование и его продукты могут быть рассмотрены как идеальная форма, противопоставленная миру естественной установки — повседневной жизни. При этом важно учесть одно обстоятельство. Психологическое образование — не автономная сфера, а подструктура целого, например, университетского образования. Это значит, что, как и все человеческие обстоятельства, университетское психологическое образование переплавляется в повседневные структуры, приобретает параметры близкие, если не сказать более, тождественные жизни. Оестествление (оповседневнивание) образования, с этой точки зрения, — главное определяющее условие господства житейских представлений субъектов образования, а не когнитивная или личностная недостаточность, часто отмечаемая различными аналитиками. Из этого следует, что ограничение обыденного дискурса (этнопсихологий) — процесс более сложный, чем это может показаться при простом прочтении указания К. Джерджена. В телеологическом плане работы, которые следует развернуть, могут быть описаны метафорически как практики прерывания действия “повседневной гравитации”, оискусствления социального контекста образования, “преодоления повседневности” [5, 40].

Вместе с тем, остается нерешенным один важнейший вопрос: насколько такое “вынесение за скобки” должно быть радикальным.

Перенесение этой функции в область психологического образования означает особую ценность трансформации житейских психологических представлений в профессионально-психологические (метафора пещеры). При этом наиболее радикальная трактовка этой позиции провозглашает примат профессионального психологического мировидения над всеми остальными формами упорядочивания человеческой реальности. Немалую заслугу в этом отношении оказал опыт З. Фрейда, благодаря активности которого психологизм вышел за рамки психотерапии и вообще психологии.

Сегодня широко известно распространенное в данной психологической традиции требование на “проработку” личностных проблем будущего психотерапевта. Ее можно даже представить в качестве психоаналитической инициации — составной части образовательного обряда. Считается, что в ходе нее будут обнаружены и сняты вытесненные проблемы неофита, что позволит устранить саму возможность их проекции на внутренний мир будущего пациента в акте профессиональной коммуникации. Процедура обращения включает в себя, кроме всего прочего, заимствование будущим профессионалом роли пациента.

Как нам представляется, в ходе аналитического контакта (специфической коммуникации) обучающийся погружается в инфантильные воспоминания, что ведет к соответствующей регрессии и делегированию ответственности за интерпретацию своего опыта “взрослому”-психоаналитику. В результате, оригинальная индивидуальная версия жизни заменяется ее психоаналитической редакцией, полное принятие которой означает завершение акта образования. В данном случае психоаналитического образования. Мы имеем полное право говорить о становлении личности психоаналитического типа, которая, конечно же, существенно отличается параметрами понимания, суждения и действия от личности повседневного индивида.

Между тем, прямое перенесение так интерпретированной психоаналитической установки (или ее аналогов) в практику университетского психологического образования не может не вызывать тревогу. Профессиональная психологическая реальность претендует на верховенство (пафос психологического просвещения), руководство и корректировку обыденного психологического видения. Такое положение дел, вполне оправданное в обстоятельствах повседневных “разрывов”, оказывается избыточным в “нормальных” условиях жизнедеятельности. Суть нашей позиции в этом вопросе может быть выражена следующим образом: профессионально-психологическая установка в качестве установки не-повседневного мира возникает в особых жизненных обстоятельствах, все многообразие которых может быть сведено (по мнению некоторых аналитиков) к следующим трем типам:

“когда необходимо понимать, прогнозировать или контролировать поведение людей в контексте, выходящем за пределы нашего обычного опыта (т.е. при встрече с новой культурной реальностью, анализе вновь возникающих социальных проблем или планировании социальных воздействий с целью разрешения данных проблем)” [32, 42].

Итак, речь идет о таком типе ситуаций, в которых повседневные значения проблематизируются, в них образуются “разрывы”, требующие профессионально-психологического участия. Причем это должны быть такие проблемы, которые требуют специальной профессиональной подготовленности и не могут быть “сшиты” повседневным экспертом-мудрецом.

Отсюда возникает важнейшее для понимания профессиональных ситуаций требование — требование локальности. Его можно понимать как ситуационно возникающую профессиональную установку, которая выключается по мере исчерпания профессиональной ситуации. Поэтому требование Джерджена, понятое как радикальный **отказ от обыденных дискурсов (этнопсихологий) сознания, нельзя считать корректным.**

Требование локальности следует применить и к психологическому образованию. Образование

Требование локальности следует применить и к психологическому образованию. Образование оказывается связанным с переходом, сменой установки самовосприятия в оестествленной перспективе на его перцепцию в параметрах той или иной идеальной формы. Причем и само самовосприятие, и его конститутивы (как в первом, так и во втором случае) образованием не являются. Образование — это то, что в промежутке. Образование может возникнуть как особый феномен в социальных ситуациях, когда упорядоченное течение жизни прерывается. В этом смысле образование не противоестественно, а сверхъестественно. Более того, мы даже можем сказать жестче: если сохраняется горизонт установки естественного сознания — образования нет. Если сохраняется горизонт идеальной формы — образования нет. Образование — сам эффект перехода, причем в обоих направлениях. При этом может происходить накопление умений и навыков, может обогащаться опыт самопознания и миропонимания, могут приобретаться и наращиваться коммуникативные способности — и все это, наверное, важно для жизни, но все это требует другого имени, — не образования.

Отсюда следует, что образование как практика приобретает сверхъестественные черты магического акта. “Магия утверждается как способ “пожирания” пространства и времени, которые в итоге становятся нулевыми — собой без себя. Но процесс такого растворения — это не поступательное движение. Он происходит внезапно и сразу, при переходе некой линии — неважно, вымышленной ли, реальной ли. Именно поэтому особен интерес к всевозможным началам — это не точки возникновения, а точки соприкосновения, стягивания двух смысловых потоков. В образовании мы видим нечто подобное: каждая практика, становящаяся объектом действия (психологическая практика), и каждая практика, становящаяся пространством действия (образовательная практика), несёт в себе свои пространство и время. В образовании они уничтожаются” [21, 13—14].

Заданный таким образом смысл образования побуждает нас к пересмотру педагогической программы. Метафора “пещеры” отсылала нас к образу педагога — агента социума, ведущего за собой ученика. При этом предполагается, что учитель знает куда идти и каковы должны быть результаты этого движения. Теперь ситуация резко изменяется. Поскольку идеальные формы — продукт социального творчества, постольку педагог теряет теперь практически все преимущества ведущего. Его деятельность приобретает теперь характер посреднической активности, в разработке идеологии которой, как нам представляется, могут быть использованы образы майевтического взаимодействия, предложенные А.А. Пузыреем [30]. Рискнем предложить наиболее общую формулу понимания педагогического в этом случае. Под педагогическим в нашем случае разумеются различные формы человеческой активности, открывающие перед субъектом педагогического отношения возможность изменения способа своего существования, а значит, изменения своей сущности. И эти трансформации противны человеческой сущности и самой человеческой природе в том виде, каком они сохраняются в естественной установке сознания.

Подведем краткий итог нашего комментария. В ходе его мы обнаружили парадоксальную вещь. В мире жизненном образования нет, есть жизнь со всеми ее достоинствами и недостатками. В мире идеальных форм образования нет, поскольку сами идеальные формы представляют ставшие горизонты. Процесс преобразования субъективности в них уже произошел. Это значит, что образованию остается одно — утопия. Не место. Образование — это переход от одной формы к другой. Из этого следует, что переходность ” сущностная характеристика образования. Образование может обнаружить себя везде, где есть движение между мирами культурных форм.

Можно задать вопрос, и он часто звучит: “Зачем необходимо перемещаться и в чем ценность самого перемещения?”

Один из ответов может звучать так: “Для решения тех вопросов, которые в сфере повседневного опыта недостижимы” [20, 162].

Или так: “Чтобы летать”.

Литература

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. — СПб.: Алетейя, 1999. — 272 с.
2. Ахлибининский Б.В., Паршин С.А. Научная рациональность и рациональность “здравого смысла” // Научная рациональность и структуры повседневности. Тезисы научной конференции. Санкт-Петербург, 22-23 ноября 1999 года. — СПб.: СПбГУ, 1999. — С. 73—74.
3. Бергер П. Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М.: Медиум,1995. — 323 с.
4. ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. — М.: Прогресс, 1989. — 312 с.
5. Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности // СОЦИО-ЛОГОС. — М.: Прогресс,1991. — С. 39—50.
6. Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 400 с.
7. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии. — М.: Педагогика, 1982.— С. 291—436.
8. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. — М.: Изд-во “Институт практической психологии”;

8. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. — М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998. — 480 с.
9. Гарфинкель Г. Понятие “доверия”: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение // Реферативный журнал. Сер. Социология. — 1999. — № 4. — С.126—166.
10. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. — М.: “КАНОН-пресс-Ц”, “Кучково поле”, 2000. — 304 с.
11. Гусаковский М.А. О различных стратегиях понимания в образовании // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000.— С. 8—10.
12. Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология // Логос. — 1992. — № 3. — С. 62—80.
13. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т.1 — М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. — 336с.
14. Джерджен К. Социальное конструирование и педагогическая практика (см. настоящее издание).
15. Донцов А.И., Бескрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 42-49.
16. Донцов А.И и Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 128 с.
17. Забирко А.А. Социальный конструкционизм и образовательная практика (Соображения к тексту А.А. Полонникова “Социальные контексты университетского психологического образования”) // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.)/ Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000. — С. 53—57.
18. Западная социальная психология в поисках новой парадигмы: анализ методологических дискуссий 70-90-х годов. — М.: ИНИОН РАН, 1992. — 76 с.
19. Ионин Л.Г. Понимание и экспертиза // Вопросы философии. — 1991. — № 10. — С. 48—57.
20. Касавин И.Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания. — СПб.: РХГИ, 1998. — 408 с.
21. Корбут А.М. Образование как магическая практика // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000. — С. 13—15.
22. Коломинский Я.Л. Формирование психологической культуры личности как задача современного психологического образования// Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000. — С. 62—65.
23. Краснов Ю.Э. Оппозиция познавательной (естественнонаучной) и мыследеятельностной (психотехнической) рациональностей в психологии (Материалы к разработке психологии как практико-ориентированной гуманитарной науки проектно-программного типа) /В сб. Психологическое образование: контексты развития. — Мн.: Технопринт, 1999. — С. 55—73.
24. Малейчук Г.И. Парадигмальная разнородность психологии как науки // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара (Минск, 21-23 сентября 2000 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Технопринт, 2000. — С. 16—18.
25. Мамардашвили М.К. Превращенные формы (О необходимости иррациональных выражений) // Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию... — М.: Прогресс, 1990. — С. 315—328.
26. Милютин Ю.Е. О гносеологической компетентности здравого смысла // Научная рациональность и структуры повседневности. Тезисы научной конференции. Санкт-Петербург, 22-23 ноября 1999 года. — СПб.: СПбГУ, 1999. — С. 87—89.
27. Можаровский И.Л. Условия изменения житейских представлений в процессе усвоения научных знаний // Вестник Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. — 1998. — № 2. — С. 42—51.
28. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. — Том 16, № 1, № 2. — 1995. — С. 3—18, 3—14.
29. Полонников А.А. Динамика психологической реальности и процесс психологического образования // Психологическое образование: контексты развития. — Мн.: Технопринт, 1999. — С. 7—24.
30. Пузырей А.А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // Вопросы методологии. — 1997. — № 3/4. — С. 148—164.
31. Розин В.М. Психология: теория и практика: Учебное пособие для высшей школы. — М.: Издательский Дом “ФОРУМ”,1997. — 296с.
32. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. — М.: Аспект Пресс,1999. — 429 с.
33. Серл Дж. Конструирование социальной реальности. [WWW-документ] URL http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/searle.zip
34. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

35. Словарь иностранных слов. — М.: Рус. яз., 1986. — 608 с.
36. Современная философия науки: Знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. Хрестоматия. — М.: Логос,1996.— 395 с.
37. Современный философский словарь. — Бишкек: Одиссей, 1996. — 608 с.
38. Теоретические предпосылки социального конструкционизма в психологии // Реферативный журнал. Сер. Социология. — 1998. — № 3. — С. 144—164.
39. Узнадзе Д.Н. Теория установки. — М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. — 448 с.
40. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. — М.: Прогресс, 1986. — 542с.
41. Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982. Выдержки // СОЦИО-ЛОГОС. — М.: Прогресс, 1991. — С. 284—311.
42. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. — СПб.: Наука, 2000. — 379 с.
43. Цветов В.П. Реальность как описание // Модели мира. — М.: Российская Ассоциация искусственного интеллекта, 1997. — 240 с.
44. Шилков Ю.М. К апологии комментария или об оправдании рациональности постмодернистского дискурса // Научная рациональность и структуры повседневности. Тезисы научной конференции. Санкт-Петербург, 22-23 ноября 1999 года. — СПб., 1999. — С. 21—24.
45. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. — 1988. — № 12. — С. 129—137.
46. Gergen K.J. Technology and transformation of pedagogical project. [WWW-Документ] URL http:// www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text12.html
47. Moscovici S., Hewstone M. De la science au sens commun // Moscovici S. (Ed.) Psychologie sociale. P., 1984.
48. Moscovici S. (ed.) Introduction a la psychologie sosiale. P., 1972.
49. Moscovici S. Sur la representation sociale. P., 1979.
50. Moscovici S. Preconditions for explanation in social psychology // European journal of social psychology. — 1989. — Vol. 19, № 5. — P. 407—430.

---

[*] При написании данного фрагмента нами были использованы материалы работы А.И. Донцова и Т.П. Емельяновой “Концепция социальных представлений в современной французской психологии”.

Возможность и воображение

КОРЧАЛОВА Наталья Дмитриевна, *преподаватель кафедры психологии Белорусского государственного университета, г. Минск.*

Как человек определяет для себя возможное?

Наш мир разделен на две половины: возможное и невозможное (реальное и нереальное). Граница между ними — одно из главных, а может быть, и единственное основание для убежденности в наличии собственного существования и в наличии существования реальности. Это то, что конституирует наше зрение, самоощущение и отношение. Граница между ними — константа нашей идентичности и идентификации, то, что придает ей устойчивость и определенность. И вот образуется замкнутый круг возможного и определенного: возможной считается жизнь, проникнутая, пропитанная, пронизанная определенностью/границы возможного определены и устойчивы: взаимная подтвержденность. Мы опираемся на точное знание о возможном, а главное — о невозможном, и это дает нам успокоение вплоть до апатии.

Через утверждение реального/нереального мы укоренены в бытии.

Это дает нам зрение, позволяя нам видеть, не позволяя нам видеть одновременно.

Мы не можем точно сказать, откуда мы знаем, что это возможно, а это — ни в коем случае (хотя, конечно, определенно указываем источник такого знания), однако это наше знание точно и несомненно. Любое усомневание границы принимается как сумасшествие или антигуманность, и последнее замещение/интерпретирование сомнения позволяет укрыться от пугающего “безграничья”, ненужной свободы и отсутственной пустоты.

Мы вращаемся в круге привычных значений, вернее, круг привычных значений (определенность-возможность) вращается в нас. Если бы мы заглянули в себя за значения, мы бы обнаружили пустоту, прикрываемую хороводом знакомых слов, однако быть пустым — невозможно, и определенно нужно испытывать при этом тревогу, поэтому мы не можем заглянуть в себя. Привычное держит нас, как мушку — янтарь.

Мы попадаем в готовый мир, в котором также готовы и способы пристраивания к нему, если он неудобен для нас, несоразмерен нам. Такая двойная готовность мира — условие его устойчивости и трансляции; это горизонт наших возможностей.

И этот мир выстроен по принципу анонимного авторства, где каждый, ежедневно и ежечасно подтверждая привычное свершение дел, становится его автором.

Мир определен и объективен. Иное невозможно. Реальности не может не быть. На самом деле. И мы расчленяем определенность на отдельные части, из которых впоследствии можем выбирать — вот что становится набором наших возможностей; вот что конституирует наше возможное вообще.

Что происходит, когда привычное утрачивает свои атрибуты?

Определенность имеет свое устройство. Она настолько иллюзорна, что позволяет обнаруживать себя везде. В словах и с помощью слов. В ощущениях и с помощью ощущений. В воспоминаниях и с помощью воспоминаний. Она многолика, и это многоличие/многословие создает иллюзию разного/возможного/воображаемого, скрывая пути и пространство иного разного/возможного/воображаемого. Любая попытка устранить определенность/привычность для пространства пустоты и отсутствия приводит лишь к тому, что одно слово замещается другим, но с какого-то места можно увидеть, что это одна и та же определенность. Мы хватаемся за опоры, услужливо предоставляемые нам историей, частной/индивидуальной и всеобщей/коллективной, расплачиваясь зачастую за это отсутствием себя в собственной жизни. Мы крепко держимся за привычное, считая, что по-иному жить невозможно. Держимся, принимая подчас неудобные и нелепые позы, испытывая возмущение по поводу конфигурации определенного. Но его границы — границы нашего возможного.

Если пропадает сразу много привычного, мы испытываем болезненное головокружение, тошноту и помутнение в глазах. Мы теряем зрение, слепнем и исчезаем, утратив напряжение в подтверждаемых точках/опорах. Растерянность и подкосившиеся ноги, вернее, ощущение отсутствия ног. Отсутствие себя и мира.

В мире, выстроенном по принципу дихотомии, значения возникают на границе да/нет.

В мире, выстроенном по принципу дихотомии, значения возникают на границе да/нет.

Какие границы нужны?

Представим себе мир, где есть только возможное. Мир без дихотомии. Мир, который только есть. Если значения возникают лишь на границе чего-то и чего-то, то значение возможного возникает не через границу с невозможным, а через границу с воображением. Дихотомия возможного/невозможного— основное препятствие для возможного и воображения. В такой же степени, как и привычное. Возможность и воображение — из пространства отсутствия. Где задыхается определенность, только и возможно дышать воображению.

Время и образование. Несколько метафор к образовательной практике

ЗАБИРКО Александр Алексеевич, *аспирант Белорусского государственного университета, г. Минск.*

То, что здесь происходит, связано с таким образованием, в котором присутствуют беспорядок, отсутствие и беспокойство. Обсуждать такого рода образование более невозможно двумя привычными путями: идеологически и методически. Появляющиеся работы утрачивают предписывающий статус, лишаются обязательности в том смысле, что содержание происходящего может несоответствовать им; подобные тексты не ориентируются более на полагание вполне определенной действительности с фигурами преподавателя, студента и прочих; они не описывают предмет, процесс, субъекта или ситуацию, на которые следует ориентироваться или соответствовать им. Методическое более не имеет адресата в лице преподавателя. При подобной несфокусированности и необязательности образовательные тексты тотальны, абсолютны в том смысле, что не определяют образовательное совокупностью действий, местом; не структурируют и не ограничивают использование образовательных практик возрастом или сферой социальной деятельности. Но что важнее всего, образовательные тексты — это всегда тексты о начале. Забота о начале, о прарождении составляет стержень образования. О начале порядка вещей и социального мира, последовательности событий и непротиворечивости истории и биографии. Всякая определенность теперь обретает иное качество; она получает свое начало, которое "просвечивает" сквозь нее. Как тогда возможны действия и отношения в образовании, если утрачены их основания, если определенность более не выступает их источником? Двинемся дальше. Организация и удержание пустых мест, где я теряю всякую определенность и присутствие, превращаясь в абсолютное начало, тотальную точку, становится предприятием образовательным. Образование лишает меня всякой власти над вещами и другим и в то же время предоставляет неограниченную власть, предоставляет беспредельный горизонт возможностей и одновременно лишает их. Я ничего не могу сделать. — Парадоксальность становится доминантным дискурсом в образовании.

Возвращение всего существующего в начало, в момент своего появления означает для нас, что образование возникает с установлением неподлинности этого существующего; противостоит всякой окончательности в той мере, в какой оно есть невозможность отстраниться, отделиться от данного места, качества присутствия. Увлеченность бытием-в-действительности, зачарованность реальностью несовместимы с образованием. Отсутствие убежища делает меня тотально беспомощным в образовании, я не могу принять его на себя как всякие иные обстоятельства, не могу властвовать над ним и управлять происходящим. Образование случается, и я сам не могу установить с ним никаких отношений; я, собственно, больше не я; ситуация в образовании уже не ситуация.

Образование как тотально бессмысленное предприятие — это всегда еще не наступившее, не случившееся, и поэтому оно недоступно для установления власти над собой. Образование разрушает саму конституцию субъекта, возможность быть собой и относиться к себе, эти фундаментальные антропологические факты моего присутствия в его границах теряют свою основополагающую очевидность.

Образование превосходит меня настолько, что я уже не могу мочь. Все структуры, вещи, предвосхищения, смыслы — все, чему я доверяю и на что полагаюсь и рассчитываю, — более невозможно. Вот почему в образовании неосуществимы проекты. Образование, собственно, — это и есть невозможность проекта. Образование не допускает того, чтобы у меня был проект.

Сначала я хотел писать о времени. Но контекст образования, более всеобъемлющий, чем самые всеобъемлющие контексты, превратил время в конструкт и иллюзию, и тема времени в образовании превратилась в тему отсутствия времени. Оно исчезает в том смысле, что перестает подтверждать мое существование и присутствие вещей, перестает практиковать повторение, порядок и конструировать пространство смыслопорождения. Исчезает последовательность и предвосхищение, такого последовательного времени уже нет. Но тем не менее, нечто сваливается на нас из будущего и овладевает в образовании. Нечто абсолютно другое, то, что невозможно охватить, приватизировать и использовать; нечто, тем самым, невременное.

Непосредственно говорить о времени в образовании не представляется нам возможным, но уместно вести речь о способе преодоления времени как ключевого конструкта, обеспечивающего нормальные отношения между субъектом и действительностью. Возникает вопрос: как могут быть устроены практики, не производящие и не использующие время? Это означает, прежде всего, доступность для образования каждого момента в траектории социального объекта или практики. Взгляд из образования нечувствителен к объекту самому по себе, последний предстает одновременно как рождающийся и умирающий, существующий и несуществующий — иллюзорный. Становятся различимы энергетические потоки, силы, которые, сталкиваясь и переплетаясь, порождают фигуры субъекта и

идентичность; ими создаются островки устойчивости — зоны стабильных согласованных отношений. Субъект, тем самым, предстает как локализованная функция интерсубъективных процессов, как момент локализации распределенных в социуме функций. Образование здесь — ситуация, в которой невозможно установить и приписать функцию; оно всегда по другую сторону утилитарности. Выключая время, мы блокируем процессы воспроизводства реальности в образовании, останавливаем мир. Функция невозможна без времени, поскольку ему принадлежит ее смысловая опора, возникающая в протяженности и продолжении. Время дает возможность устанавливать самотождественность, создавая, таким образом, свою идентичность, обнаруживать себя в моменты реализации интерсубъективной функции.

Иначе, время как то, что создается интерсубъективной практикой, этой межсубъектной связью, отсутствует в образовании.

Образование | проблематизация

КОРБУТ Андрей Михайлович, *аспирант Белорусского государственного университета, г. Минск.*

Все эти башни и монументы напоминают мне одного здешнего сумасшедшего, который задумал дорыться до Китая и так глубоко ушёл в землю, что уверял, будто уже слышит звон китайских горшков и кастрюль.

Генри Торо, Уолден, или Жизнь в лесу

Конечно, возможность образовательной практики не конституируется самореферентностью, то есть очевидность того, что мы называем образованием, не соотносится ни с историей, в том числе историей субъективности, ни с настоящим как способом моделирования своей идентичности. Но так же можно увидеть, и что именно подобные процессы создают образование в нас. В промежутке между двумя этими плоскостями находится область, или даже не область, а образ, непонятность, недоступность которого превращает возможность образовательной практики в свой продукт. В этом образе нет ничего от образа, он лишён внешнего. У него нет границ, и он, скорее, ощущается, чем чувствуется. Но, однажды проникнув в нашу сеть объяснений, этот образ запускает процесс инверсии смысла. Это означает, что практика начинает реализовывать не осмысленность, не целостность, не целенаправленность, а промежутки между ними, места, где любое утверждение, любое отношение заканчивают свою работу, то ли умирая, то ли уставая, то ли теряя интерес, а может быть и просто исчезая. Там, где прекращается целый мир и связанные с ним практики себя, не может утвердиться строгий аналитический взгляд. Но даже критическое рассмотрение, поскольку оно всегда онтологизирует свой объект, не обладает способностью направлять свой взгляд в образовавшуюся пустоту, так, чтобы сама пустота смотрела этим взглядом.

Поэтому два основных метода, используемых в данном тексте, учитывают как раз эту неточность при попытке попадания в то, что находится по ту сторону любой формы. Во-первых, речь идёт об отказе от аналитической, в том числе литературной, действительности в пользу “радикального эмпиризма” [6], под которым понимается практика конструирования в себе и в себя того, что уже вроде бы сделано, но одновременно не может быть измерено временными интервалами. Я и есть отсутствие образования. Это абсолютно прагматическая ситуация, связанная с действием, а не с оформлением. Видение движения требует одного вида зрения, а именно становления. Говорить об образовании — это значит становиться образованием, говорить о его отсутствии — это значит отсутствовать самому. Но проблема оказывается ещё непонятнее, когда мы осознаём, что действие разрушает деятельность, что действие вообще не соответствует ни одной из разновидностей активности, но представляет собой “чистую активность”, где “нет ни определённого направления, ни действующего субъекта, ни цели. Лишь безостановочное зигзагообразное движение…” [2, 206]. Если же понимать чистую активность методологически, тогда любая ситуация раздваивается на практику себя и практику образования, как две возможности, одинаково невозможные, если стремиться к ним. В этом смысле, открывается разрыв между намерением и целью. Намерение конституирует объект, а цель вообще с ним не соотносится. Попадание в точку исхода границы некоторого пространства не зависит от целей, переживаний, средств, желаний. Предсказать, как, где это будет и будет ли вообще, нельзя; остаётся лишь акт ожидания, без конца и начала, без времени и пространства, без того, кто ждёт, и того, что ожидается. Поэтому весь этот текст застыл в ожидании.

Второй метод, безусловно, и есть первый метод, только несколько смещённый по отношению к себе. Он представляет собой намеренный “промах”, но особый по своей функции. Это не ошибка. Дело в том, что если не известно, если безразлично куда попадаешь, тогда это и есть “промах” по отношению к идентичности, невозможность замкнуть траекторию повтора на исходной точке. В этих обстоятельствах можно спорить с тем, мимо чего траектория промахивается, — с действительностью, с ощущениями.

Начинается спор с образованием. Но опять же, это спор с чем-то, что оспаривает нас, что лишает нас оснований для спора. Мы ввязываемся в него не для того, чтобы открыть, дойти, показать, увидеть, а потому, что только так изначальная, бесконечная дистанция образования станет действующей силой, не влияющей на нас. И это не цель. Это, скорее, репортаж. Намерение лежит не в плоскости отношения к несуществующему образованию, а в совокупности эффектов абсолютизации феноменального. Когда феномен пересекает свой предел, он не только перестаёт фиксироваться, но и собирает идеальный мир, так что прикосновение к двум пространствам — это всегда попытка неоднородного действия. Дальность и близость не измеряют прагматику. Так что второй метод — это образование с плюралистической точки зрения.

Следует добавить, что образования нет. Его не существует. И это нас интересует особенно, потому что любая иллюзия содержит в себе точки без материи, нематериальные вкрапления, составляющие своё "негативное" смысловое тело, не граничащее с основным телом субъективности. В итоге и субъективность, и смысл деструктурируются в несколько серий отводящих действий, которые мы попробуем проследить, то есть придумаем им их следы, которые придумают нас.

Выведение ситуации

В своём функциональном устройстве принцип выведения ситуации не является ни методом, ни понятием, ни ситуацией. Основная проблема здесь определяется в качестве вообще выведения какой бы то ни было ситуации из образовательной практики, то есть, скорее всего, это уход некоторых ситуационных параметров предельных оснований образования. Режим ситуации выключается. В свою очередь это ведёт к двум последствиям. Одно из них разворачивается на уровне представлений о возможном, на уровне осмысленности, другое — на уровне локальности.

Что касается первого случая, то фрагментарность, направленность образовательной практики, конституирующей ситуацию, вызывает к жизни феномен "обратного пространства", которое распределяется уже дальше в качестве параллельного по отношению к представляемому, то есть субъективного мира ситуационного отражения проецируемой в качестве будущего перспективы данной возможной завершённости. Субъект возможен только в ситуации, и наоборот, ситуация возможна только в субъекте. Параллельность, открывающая возможность "сдвига" между субъективностью и ситуацией, не означает некой недоступности. Скорее, это особенность того, что воспринимается как осмысленность. Конструирование смысла — это конструирование субъекта ситуации, способного "сдвигаться" по отношению к ней, не совпадать с ней, что и представляет собой практику производства осмысленного образовательного мира. "Обратное пространство" располагается там, где пространство ситуации делает принцип очевидности формой образовательной практики, так, что последняя вызывает к жизни восприятие, по сути вмещающее в интенциональность все точки субъективации зрения, знания, мышления. То есть, с одной стороны, происходит предметизация и реификация времени смысла, а с другой — изъятие смысла из смысловой поверхности, актуальной для ситуации, воспринимающей практику, даже изнутри. Обратность же говорит о "растянутости" времени, оставленного на возможность, что в итоге предопределяет сворачивание его в точку, где совмещается субъективность, конструируемая как идентичность предметного порядка, и открытость "иному" смыслу, иному не в отношении оторванности от поля ситуации, а в отношении своего присутствия в такой лакуне восприятия.

Итак, есть несколько линий, составляющих ситуацию. Надо отметить, что это не линии восприятия ситуации, её понимания, то есть они не являются её элементами. Это, собственно, линии, в которых ситуация существует, а значит, линии возможностей.

1) Форма целостности

Целостность в своём конечном варианте — в качестве завершённости — это способ выстраивания возможности развития. Логика преобразования различных целостностей располагает ситуацию вдоль того исторического сечения, в границах которого очерчена ситуация. То есть можно говорить об исторической целостности ситуации, связанной с прошлым, настоящим, будущим конституированием смысла и соответствующей возможностью мотива ситуации; о субъективной целостности, несущей в себе целенаправленность, то есть субъект в ситуации конституируется целью (не обязательно связанной со смыслом); и о континуальной целостности ситуации — приведении всех практик к единому пространству, вне зависимости от тождеств и отличий.

Целостность предполагает саморефлексивность, в то же время являясь её отражением. Если в ситуации образуется брешь, то саморефлексивность начинает работать впустую — она не находит субъекта, а он не находит возможность себя сформулировать. Но поскольку ситуация всё-таки сохраняет свой статус, хотя и ценой потери части своего пространства, то опять саморефлексия начинает отражаться в смысле, точно воспроизводя субъекта. Это означает, если вновь говорить о выведении, что в данном месте одинаково разрушительны как сжатие ситуации, так и её расширение, которые ведут к её исчезновению.

Целостность воспринимается как будто бы она составляет поверхность восприятия, но поверхность, направленную на сохранение существования вне границ простого внимания, скорее в виде общей формы, упорядочивающей множество порядков, допущение которых само по себе есть институциональный факт, то есть факт разделённого участия в действующей ситуации, не участия в том

институциональный факт, то есть факт разделённого участия в действующей ситуации, но участия в том числе в производстве смысла, из которого уже дальше проводится линия будущего, возвращенного в прошлое. Так организуется место введения ситуации в систему интенций и дальнейшего разворачивания её. Конечно, это не столько навязывание субъективного порядка некоторой серии восприятий, сколько вообще появление идеи восприятия и соответствующей субъективности, делающей из идеи порядок действий внимания, окружающих конкретную ситуацию и определяющих то, как она будет конструировать исходную интерпретацию — смысл.

2) Опосредованность.

Ситуация, состоящая из некоторого набора практик возможного, заявляет о себе на фоне уже упоминавшегося выше “сдвига” двух пространств. Собственно конституирование образовательной ситуации требует включения в свой процесс, по крайней мере, двух типов опосредования — опосредования знанием и позиционного опосредования, которые создают уже конкретные формы — педагога, студента, аудиторию, университет, ручки, конспекты и так далее. Всё это своего рода продукты образовательного пространства. Опосредование в данном случае понимается не как введение некоего элемента, позволяющего двум субъектам создать сеть координаций и коммуникативный порядок либо же вызвать на одной из сторон изменения. Речь ведётся о создании “следующей” реальности с помощью опосредования — превращения в промежуток, раскрытия для смысла — “исходной” реальности, представимо актуальной. Эта “следующая” реальность связана как, с одной стороны, с динамикой субъективации, так и, с другой стороны, с динамикой ситуации. Конечно же, это не онтологическое членение — субъективность динамизируется не в оппозиции к ситуации, потому что ситуация — это способ удержания мира, а значит удержания некоторой формы субъекта, практикующего себя в качестве такового. Практики себя конструируют ситуацию.

Если теперь вернутся к двум видам опосредования — двум первым видам, — то в том, что касается знаниевой опосредованности, намечаются несколько ходов, соответствующих, во-первых, знанию, соотносимому со “следующей” реальностью, далее — знанию, присоединяемому к актуальности, и, наконец, знанию о себе. Образование может быть основанием всех трёх пунктов, собственно, как и субъективность и временность. Например, знание о себе не означает ни отделённости себя от ситуации, ни того, что индивид — это единственный его носитель, ни замкнутости от “следующего” мира. То есть это рассредоточенное знание, завязанное на функциональном, а не личностном уровне. Знание “следующей” реальности структурируется вокруг практик самоидентификации в образовании. Сюда можно отнести и “архив” ситуации — вносимые информационные действия, даже не вносимые, а проецируемые в виде прошлого, настоящего и будущего знания. Но здесь находят своё место также практики проектирования и соответствующее знание. Что касается актуального знания, то оно ведёт к конструированию среды опосредования, материала для знания, которым может быть и субъективность, и опыт, и текст, и слова, и краски — в общем, всё, что способно придать порядку форму, которая будет конституировать образовательную практику в виде актуального окружения, области восприятия и мышления. Наконец, знание о себе утверждает концепцию личной истории, действующими частями которой выступают как субъект, как знание, так и, например, “следующая” реальность или же пространство (в том числе звуковое) аудитории. Это не просто представления о своём прошлом, настоящем или будущем, не только момент субъективации, но и момент институционализации, превращения субъекта в образовательный институт.

Здесь можно перейти ко второму — позиционному — типу опосредования. В первую очередь стоит сказать о коммуникативной среде, выступающей в качестве посредника. Содержание коммуникации, а также её особенности не столь важны. Сама коммуникация в её антропологическом смысле — вот что наиболее важно при попытке конституирования ситуации. Но это не единственный момент, на котором сходятся узлы нескольких практик. Второй аспект — это оформление в виде позиции субъективности, вступающей в результате в бесконечный ответ на саму себя. Ситуация при этом маргинализируется в прямом смысле — у неё появляются края, что не противоречит форме целостности и, в принципе, невозможно без неё. Позиционное опосредование создаёт условия для задействования одного режима практикования, включающего два шага — согласие на возможность и согласие на объективацию. Единство режима в данном случае не менее важно, чем его практикование, которое всегда возвращено к себе: возможность — это возможность практикования. В противном случае, при множестве режимов, субъективность нельзя собрать. Идентичность больше не станет возможной.

Каждая медиаторная форма — это несущий элемент конструкции идентификационного слоя, совокупности идентификационных порядков, проецирующих ситуацию и себя в смысл, то есть в обратном направлении. Поэтому фигурой опосредования могут стать не только осмысленные практики, но и некоторые бессмысленные выражения. В данном случае они используются в качестве каркаса, на котором начинает наращиваться смысл, пока не возникнет целостная ситуация. Но при этом сама идентификационная решётка не делается предметом внимания. Наше восприятие никогда не сможет создать ситуацию идентификации, поскольку рефлексивность, конструирующая схему опосредования, неспособна к опосредующему превращению себя в ситуацию.

3) Спокойствие.

Это ещё один момент, который конституирует ситуацию. Спокойствие — это ткань ситуации,

Это ещё один момент, который конституирует ситуацию. Спокойствие — это ткань ситуации, текстура которой позволяет произвести окончательный синтез смыслового поля. Поэтому спокойствие всегда двояко, всегда оборачивается двумя сторонами— спокойствие как согласие и спокойствие как субъективность. В первом случае спокойствие — результат упорядочивания, размещения ситуации в пространстве смысла, а во втором — продукт удержания ситуации в одной точке этого пространства, что позволяет субъекту зафиксировать свою траекторию в бесконечной подвижной статике цепи событий, а также подтвердить возможность самопознания. Конечно, это может выглядеть так, будто есть некие хаотичные элементы объективного или субъективного мира, достоверность которых подчиняется некоторому произвольному порядку, вносимому в них. Однако спокойствие, о котором идёт речь, не является свидетельством успешности структурирующего процесса. Скорее, мы имеем дело с адекватной реакцией на проецируемый смысл. Адекватность — это не копирование и не "правильность", но способ указания на тотализирующую локальность ситуационной идентификации, введение такого способа функционирования субъекта, когда обмен, устанавливающийся между ним и ситуацией, носит характер непрерывного распределения идентичности в форме ситуации. Этот обмен совершается в воображении. Воображение при этом воспринимается не как средство создания, а как фигура исключения множественности и неопределённости смыслового оперирования ситуацией, которое, конечно же, не становится от этого объективным, а наоборот, субъективируется; а также как элемент продолженного удвоения продуцирующих инстанций, то есть как способ изменения соотношения актуальное/локальное в виде перевода его в плоскость ситуации, целостность которой выходит за границы субъекта/объекта. Ситуация легализуется через воображение.

Тем самым видно, что спокойствие есть там, где возможно воображение возможного, становящегося ситуацией воображения, конституирующей смысл. Само же воображение, не являясь оперантной функцией, показывает, что конечность ситуации, её осуществляемая ограниченность, основана на принципе экспозиции смысла. Этот принцип означает, что только ситуация, которая имеет рамки, способна вводить смысл в поле воображения, где образовавшаяся в итоге такого решения локальность мышления субъекта реагирует уже не на воспринимаемое — за восприятие оно спокойно, — а на возможность образования того, что, в силу своей вынесенности за край ситуации, ситуацию двигает, индуцирует процесс обмена между идентичностью и ситуацией. То, что опосредует внеситуативность ситуации, составляющую сам способ её конструирования, называется знаком, и он не находится вне ситуации или за ней. Он всегда создаёт в самой ситуации точки, где возможно "прикрепление" к смыслу, только в данный момент и возникающему. Знаками образовательной ситуации выступают, к примеру, конец и начало занятия и жесты, указывающие на них, как во времени, так и в пространстве. Но здесь важно, наверное, не столько дешифровка, сколько кодировка. Если ситуация кодируется знаками, и здесь их содержание не столь существенно, то открывается возможность конституирования идентичности в воображении, а значит и спокойствие. Спокойствие не столько переживается, сколько практикуется в качестве аппарата примерки ситуации к возможности воображения. Воображение при этом говорит субъекту не только о внешнем, доступном предсказанию процессе становления ситуации, но и о внутреннем самовосприятии ситуации, то есть о связи потенциального будущего с потенциальным настоящим и потенциальным прошлым. Утрата одного из элементов разрушает цикл поддерживающих обменов смысла и уничтожает спокойствие, точнее, делает его неактуальным.

Отсутствие опыта

Когда мы говорим о ситуации и о выведении её из образовательной практики, мы делаем ход в сторону от объективности, вне её. С другой стороны, субъект, возникающий в ситуации, точнее таким же образом, перестаёт действовать в качестве принципа производства реальности. Теперь необходимо связать пространство ситуации с процессом конституирования опыта как выражения той конечной грани и задачи ситуации, по которой смысловое единство настоящего прочерчивает серию событий, определяемых "вспышками" воображения, о чём говорилось выше. Это означает, что нас интересует не столько механизм опыта, его "телесная" конституция, сколько такой опыт, который "выходит за границы самого себя" [3, 383], вытесняет себя туда, где он не сможет осуществиться. Это опыт, который замыкается в ситуации. Поэтому можно говорить об отсутствии опыта, о практике вне опыта, которой нет и не может быть в опыте. Такая практика не имеет свойств, поскольку у неё нет реальности. Она включена в процессы столкновения опыта с его отсутствием, когда образуется новая поверхность, где нет места времени, пространству, идентичности и другим продуктам функционирования ситуации. Эта поверхность не замещает существующую интерпретативную структуру, так как она вообще к ней не относится. Она даёт о себе знать как то, к чему нет пути, что даже невозможно осознать. И образование "чистой" поверхности в ситуации опыта — это не знак того, что помимо неё нечто есть. Столкновение опыта со своим отсутствием происходит в режиме конструирования, а не онтологизации, который характеризуется следующим:

1. Непредсказуемость.

Непредсказуемость в данном случае означает помимо абсолютной актуализации восприятия и саморефлексии ещё и вероятность такой практики, которая не нуждается в знании. Когда непредсказуемость собирает элементы реальности на основе моментальной локализации в максимально напряжённой точке внимания, знание, во-первых, ничего не говорит о том, что внимание

может делать на своей границе, то есть какие формы можно здесь собирать, не обладая временем; и во-вторых, знание не имеет места для накопления, ему не за что закрепиться, ведь смысловое поле, державшее ситуацию в фокусе конституирования, сжимается настолько, что перестаёт ощущаться. Мы больше не знаем, что ожидать и что происходит. Кроме того, знание — это действие, так что его исчезновение парализует деятельность. Нет, поведение не прекращается. Прекращается процесс целеполагания и осмысления, который и есть действие. Соответственно акцент смещается на длительность, которую несёт несфокусированное ожидание. Ситуация отделяется от воображения и распадается на цепочку ожиданий, каждая из которых начинает производить свою поверхность. В итоге субъективность не может выбрать то место, вокруг которой она сумеет развернуть ситуацию. Будущее уходит в будущее, а прошлое — в прошлое. Опыт скрывается из ситуации.

Но непредсказуемость входит и в само восприятие. Если нет того, что объективирует воспринимаемое, то восприятию больше нельзя доверять. Оно обретает отдельную жизнь, независимую от фигуры субъекта и в этом отношении не связанную с осмысленностью. Траектория восприятия начинает постоянно смещаться и разветвляться, так, что отмечается абсолютно всё, вне зависимости от цели, желания или доверия.

Конечно, непредсказуемость затрагивает в первую очередь серии временных перемещений. Ситуация строится в перспективе одного типа движения — настоящего. Если ситуация удаляется, то настоящее, предельно сконцентрированное, полностью теряет временной режим. Мы можем двигаться в прошлом или в будущем столь же эффективно, как и в настоящем. Можно сказать, что непредсказуемость разделяет настоящее и время. Одним из исходов такой дифференциации становится нелокализуемость и субъективного предпочтения, и точки возможного в ситуации. То есть как правило ситуация собирается в том месте, где ожидается появление смысла. Сейчас же этого места просто не существует. Поэтому мысли, чувства и другие материалы субъективного конструирования будут беспредметны и беспричинны, вычеркнуты из горизонта утилизации реальности, и в этом смысле — не важны. Это один из ключевых моментов непредсказуемости — утрата концепции важности. Утрата не как исчезновение, а как универсализация — всё важно и не важно в один и тот же миг попытки сложить себя вокруг некоторого мотива, представления, интенции, что как раз в результате и не удаётся. Но с другой стороны, появляется встречный шанс отделения себя от идеи важности и неважности, а также от идеи удачи и неудачи. Собственно, больше нет критериев рассмотрения этих категорий в качестве структур восприятия. Практика не подчиняется им, они обретают статус обладающих своей собственной, тотальной на данном уровне действительности, не имеющей способов объединения с иными символическими мирами.

2. Отказ от понимания.

Понимание, переставшее быть горизонтом любого конститутивного акта, замирает во времени смысла, что выводит его из области гарантированности. Отсутствие понимания — это отсутствие субъекта, конструктивность которого не определяется больше его интерпретацией, а детерминируется разъединением и одновременной абсолютизацией локального измерения образовательной практики. Практика, живущая вне понимания, абстрагирует потенциальное в настоящем знании или мышлении, изолируя его от них. Понимание возвращает нас к сети отношений, связей, всегда заключающей взаимность интерпретативного синтеза описания реальности. Вне понимания деятельность настолько имманентна, что любое событие становится безусловным. Оно не способно ни повториться, ни различиться, поскольку выключено из цепи, в каждом отрезке которой символическое поле подтверждает субъективность, институционализирующую ситуацию. Понимание — это акт соглашения, согласования уже реализованной смысловой стратегии в форме идентичности. В этом смысле мы понимаем себя потому, что конструирование себя — это отождествление ситуации.

Помимо этого понимание основано на идее возможности локализации, выявления тех пространств, отношения между которыми допускают использование возможного в качестве реальной ситуации, где субъективность уже состоялась как смысловая позиция. Иначе нет никаких позиций, никаких точек зрения, как впрочем и никаких локальностей, между которыми возможны делокализационные обмены, основанные на идее воображаемого возможного. То есть понимание — это нахождение себя в том обмене, предположимость которого обеспечивает фантазматичность ситуации, её возможный статус. Для чего нужен отказ от понимания, так это для утверждения иного процесса делокализации, неспособности указания позиции, неважности точки зрения как способа осмысления локальности, не имеющей границ в рамках какого бы то ни было смыслового единства. Конструкция реальности в итоге не может дольше опираться на смысл, она исчезает. Интерпретация невозможна. Но в этом месте действует сама локальность, в её абстрактной форме, то есть в качестве плоскости, не связанной с другими плоскостями, что оборачивает её к своей конструктивности, произвольности, а значит конечности и несуществованию. Действие вне понимания, соответственно, поскольку оно не связано с ситуацией, переходит из серии согласований к серии случайностей, оно организуется вокруг случайности, а “совокупность всех остальных вещей не имеет власти над случайной вещью” [3, 100]. Случайность при этом не столько создаёт условия для него, сколько одновременно и сама производит его, и производится им, становясь самостоятельной силой. Она требует алертности, пустоты возможного, сжатия горизонта смысла до того момента, пока он не захлопнется в локальности. Это такая фиксация в промежутке между символическими порядками, которая актуализирует их и в то же время дистанцирует себя от интерпретаций. Там, где нет понимания, субъективность не наблюдается, не

становится фокусом действительности, начальной и конечной точкой процесса конституирования ситуации.

3. Беспамятство.

Опыт исходит из концепции памяти. Опыт совершается в памяти, которая возникает в момент повторения, производимого ею. Поэтому память является набором воспоминаний о настоящем, что выражается в репрезентации настоящего, наделяемого смыслом только в этом качестве. Там, где появляется беспамятство, опыт делает попытку навязывания смысла, но это не удаётся, потому что субъективация вне памяти равносильна деобъективации мира и выведению ситуации из пространства знания и понимания. Представление о возможности знания опирается на представление о том, что позиция памяти обеспечивает не только окончательность, то есть внешнее положение некоторой ситуационной интерпретации, но и создаёт в этом внешнем пункты, очаги идентичности, вспоминающей себя и в акте воспоминания себя конструирующей и воспроизводящей. Воображение здесь совпадает с памятью. В этом отношении знание — это не трансляция одной практики в другую, а, во-первых, создание бесконечного количества разных ситуаций и, во-вторых, наделение любого предмета памятью или диффузия памяти. В любой конкретной ситуации памяти остаётся фантастическое прошлое, из которого ситуация воображается. Но это прошлое отделено от переживания. В качестве опыта оно конституируется будущим, то есть новой ситуацией. Разнообразие ситуаций делает воспоминание актуальным актом онтологизации, и в этом смысле, фрагментации и приписывания очевидности образовательной ситуации.

Тогда беспамятство, поскольку оно является конструкцией, становится потенциальной действующей силой, выходящей за границы опыта. Испытать беспамятство невозможно. Оно лишает сам опыт опоры. Но это значит, что оно приводит любую образовательную практику в точку её возникновения, где ещё нет ни формы, ни содержания, ни смысла, а чистое воображение или даже потенциальное воображение. И вот это возвращение в несуществующее пространство и несуществующее время, конструирование несуществующего измерения, действует абсолютно, то есть открывает возможность бесконечной возможности, дистанцирующей момент своего завершения в представляемой доступности реализуемого. Тогда идея развития, трансформации практик преобразуется в опять же абсолютный режим завершения и появления множества практик, то есть увеличения или уменьшения точек потенциального воображения. В этом смысле даже мышление становится фантастическим способом исключения опыта и открытия возможности неограниченной возможности.

С другой стороны, беспамятство фокусирует внимание на самом процессе производства реального. Взгляд направляется вовне, туда, где происходит конструирование, классификация и интерпретация — три процесса, формирующие опыт. Беспамятство начинает постепенно детализировать восприятие, которое уже не может действовать ни в памяти, ни в ситуации, ни в объективности, ни в окружающем, ни в субъекте. Совокупность точек потенциального совпадает с совокупностью точек невозможного, причём последняя соответствует, скорее, тем деталям, в которые входит любая реальность и в которых её больше нет.

То есть, по крайней мере, беспамятство запускает два процесса отношения к опыту и преодоления его в этих отношениях. Иными словами, “все наши чувственные опыты, как мы воспринимаем их непосредственно, меняются именно таким образом в виде непрерывных пульсаций восприятия, из коих каждая задерживает нас, говоря: “больше, больше, больше” или “меньше, меньше, меньше”, по мере того, как заставляют себя чувствовать определённые приросты и ущербы” [2, 126—127]. То есть практика динамизируется настолько, что процессуальность реальности рассматривается в рамках становления исчезновением или появлением, что в свою очередь исключает какой бы то ни было опыт, коль скоро последний неспособен одновременно сужаться и расширяться, то есть стать беспамятством, способным вспомнить абсолютно всё.

4. Сновидение.

Когда речь идёт о сновидности образовательной практики, мы отталкиваемся от общности неких принципов построения сновидений и образования, причём эти принципы позволяют увидеть, как образовательная практика может не только испытывать пределы какого-либо опыта, но и как она способна конструироваться вне опыта. Однако эта общность может идти дальше и выходить на уровень конструирования самого сновидения как образования в соответствии с некими едиными основаниями. В данном случае следует рассмотреть два таких основания — беспредметность и безграничность.

Во-первых, что касается беспредметности, то она воспринимается в особой перспективе, не как простое отсутствие предмета, а как, с одной стороны, несфокусированность практики и, с другой стороны, её направленность на беспредметные эффекты, заинтересованность в феноменах, посторонних и параллельных к предметному полю — к знаниям, к идентичностям, к интерсубъективности (всё это разные предметы, циркулирующие в образовании). Для того, чтобы выйти в пространство беспредметной прагматизации, необходимо остановить предметное производство, совершаемое с помощью фокусирования на одном смысле и удержании его в интерпретативном слое на уровне субъективации восприятия и самого предмета. Предмет возникает в фокусе, то есть создаётся им.

Соответственно расфокусированная практика “не держит” предмета, но может начинать транспозиционное конструирование беспредметных эффектов, не имеющих ничего общего с отношениями между предметами. Однако эти эффекты начинают распредмечивать любую реальность и в этом смысле вообще переводить всю практику в плоскость перехода от одной реальности к другой. Практика при этом ориентирована не на включение феноменального поля в конструкцию объективности с последующей остановкой этой реальности в поле распределения единого смысла и фокусировки субъекта на нём, а на те конструктивные “зазоры”, в которых совершается обмен реальностей на саму идею их производства. Внимание следует не за преобразованиями и связями предметов, а за происшествиями на уровне смыслового конституирования, то есть самых общих стратегий выделения реальности.

Во-вторых, возникает вопрос о границах и их отсутствии. С одной стороны, сновидные практики — это эффект границы, они возникают в месте разделения двух реальностей, в месте их конфликта. С другой стороны, они вообще никак не ограничены— ни концепциями времени, ни концепциями ситуации, ни концепциями опыта. Это значит, что не существует той точки, где совершается переход из одного символического мира к другому. Такой эффект не является результатом действий или мышления. Но можно сказать, что он требует введения конкретного смысла, который оперирует субъектом, в пространство незавершённости, дистанцированности, где образовательная практика, поскольку она приобретает качества сновидения, может вводить любой смысл и соответственно преобразовывать практики себя. Но это введение — это процесс потенциальной актуализации. Актуальной становится не предметность, а беспредметность и возможность, причём актуальность — это тоже возможность.

Методология неопределённости

Когда мы говорим об образовательной практике, мы подразумеваем в том числе некую методологию, связанную не столько с реализацией конкретных представлений об образовании, не со способом его изучения и даже не со средствами его организации, сколько с его производством. Образование, которое является внеситуативным и внеопытным пространством, представляет себя в качестве самой неопределённости, то есть конструирует себя в области множества различных практик, не детерминирующих себя через унификацию. Методы в данном случае являются моментом появления неопределённости, которая и есть образовательная практика. Как таковые они не несут в себе никакого смысла. Их задача — заключать образовательную практику в процесс циклического возобновления неоднозначности за счёт смены двух режимов функционирования — насыщения и опустошения. Но в итоге выход за пределы реального в поле потенциальных действий, то есть действий, направленных на потенциальное и конструирующих себя в момент своего растворения в переходах и разрывах между множеством точек безусловного различия на уровне самих мест возникновения образования, делает из этих режимов методы, которые благодаря своей неструктурной, процессуальной природе позволяют неопределённости выйти за рамки методической организации. Неопределённость всегда воображается в качестве воображения, то есть проникает туда, где раньше была ситуация, но не замещает её, а постоянно возвращает момент “расстройства” образования, его выхода за свои представления и свой опыт, то есть в миг его появления за гранью вообразимого.

Прежде, чем более подробно остановится на двух методах, составляющих цикл образовательной практики, надо указать на трансформацию не только в самой идее методологичности, к которой ведёт осознание того факта, что образование по большому счёту происходит, случается в момент своего исчезновения в генезисе, но и в представлении о неопределённости. Она говорит не о положении вещей, она принципиально ничего не определяет, но лишь вводится в качестве той поверхности, где возможны эффективные действия. Неопределённость — это сам субъект, вышедший за пределы предметного структурирования, но в итоге не сумевший сконструировать своё возобновлённое время. Неопределённость — это то, что, собственно, и действует в образовательной практике, сама деятельность, не обладающая ни индивидуальными характеристиками, ни онтологической обоснованностью, ни интерсубъективной последовательностью. В этом отношении она безусловно произвольна, но эта произвольность является её результатом, благодаря которому мы можем ею оперировать, то есть создавать такое воображение, которое оперирует нами, а мы уже перестаём выбирать точки отсчёта, координаты активной позиции и вместо этого реализуем чистую продуктивность, которая не характеризует наше существование в качестве педагога или студента, потому что требует новой продуктивности, никак с ним не связанной. Это требование чего-то абсолютно чуждого, не имеющего к нам отношения, как раз и делает неопределённость формой метода образовательной практики, ограничивающего себя в момент своего конструирования.

Итак, мы возвращаемся к двум циклам, составляющим один цикл, имеющим практику образования в своей направленности. Первый из них — это метод насыщения, выражающийся в том, что, во-первых, любая ситуация начинает сталкиваться со всё большим количеством символических единиц, не имеющих символической природы, но которые необходимо выстроить в порядок, и, во-вторых, в том, что предметы, конструировавшие ситуацию, приобретают всё новые и новые смыслы, так, что их количество становится бесконечным. Ситуация получает в своё распоряжение такую величину смысловых продуктов, что наполняется не столько новыми критериями, сколько стремлением к беспорядочности эффектов, возникающих на их пересечении. Даже то, что никак не пересекается, теперь сталкивается с представлением о себе, со своим отражением и одновременно с невозможностью воспроизводства.

Но насыщение может быть результатом и воображаемого замещения ситуации, когда сама

Но насыщение может быть результатом и воображаемого замещения ситуации, когда само воображение сталкивается с необходимостью не конструирования ситуации, а обнаружения, что оно и есть ситуация. Это открытие прекращает и воображение, и ситуацию. Это уже насыщение идеей насыщенности. Субъективность не может действовать там, где нет ни одного мотива, ни одного средства, ни одной цели, ни одного критерия выбора. Конечно, в таком виде насыщенность апеллирует к некоторой практике себя — к практике Я, обладающего конкретными характеристиками и позицией в образовательной ситуации. Этих практик становится несколько — не только за счёт привнесения новых (увеличения количества педагогов в одной ситуации, например, которые фокусируют прямо противоположные позиции, вплоть до позиции студента, в отношении себя), но и за счёт распада ситуации, когда появляются несколько центров ситуационного производства идентичности. Такое насыщение опять же выводит восприятие на уровень промежуточных эффектов, продуктов, разрывов, то есть вообще делает идею практики себя и практики образования доступными, но в такой предельной форме, когда ничего определённого о них сказать нельзя, когда только практикование неопределённости позволяет действовать в абстрактном режиме, без конкретизации опытом, ситуацией, воображением и т.д. В этом месте совершается переход от насыщения множественностью к насыщению чуждостью, необычностью, странностью, что, впрочем, связано с насыщением повторяемыми событиями, дефрагментирующими повторение генезиса ситуации.

Обратной стороной метода насыщения выступает метод опустошения, функционирующий не в соответствии с принципом конфликта, как в первом случае, а на основании идеи отсутствия смысла, чистых предметов, исключённых из символического структурирования реальностью. Эти предметы, вроде бы призванные конституировать ситуацию, конструируются в виде, непригодном для встраивания их в серии воображаемых экспериментов. Их пустота противоречит их месту в функциональном регистре ситуации, и поэтому они выталкиваются из идентификационного слоя. Это означает, что такие параметры, как время (начало, конец, продолжительность), пространство (вся комната, например, её организация), функциональность (парты, стулья) становятся бесполезными, просто предметами, которые лишены смысла, а значит с которыми ничего нельзя сделать. Они оставлены и замирают в процессе воображения ситуации, превращаясь в набор вещей, своей бессмысленностью разрушающих единство восприятия, уверенного в своём опыте. Но с другой стороны, такой же бесполезной вещью может оказаться и субъективность тех, кто должен конструировать себя и ситуацию. Если она не находит места в синтезируемой реальности, так как не может основать коммуникативное событие, запускающее саморефлексию, тогда она тоже останавливается и, наравне с существующими координатами, начинает “засорять” то, что осталось от ситуации в смысле, демонстрировать неподвижность изменённой подвижности образования.

Как уже было отмечено, деформация, которую производит опустошение, затрагивает и коммуникативные процессы. Собственно, в данном случае возможно вообще прекращение таковых. Коммуникация разрушается, точнее, конструируется как отсутствующая. В том числе коммуникация с собой. Это ведёт к опять же исчезновению, подтверждённому, времени [5]. Но помимо подтверждения имеет место и специфический акт — конструирование двух независимых пространств и соответствующих практик, причём без указания границы, — они никак не соприкасаются. Но они заявляют о себе, то есть каждое из них знает о другом, но это простая фиксация, которую сложно осмыслить и оценить, как, впрочем, и оспорить. Более того, здесь же количество таких полей начинает увеличиваться, так, что запускается цикл насыщения, эффекты разрывов в котором приводят к взаимному лишению смысла самих себя, то есть к опустошению.

Конечно, особое напряжение связано не с принципами этих двух методов, а с их отношениями. Они взаимоисключают и взаимодополняют друг друга в одно и то же время, то есть это и есть образовательная практика, неспособная оказаться единством, но способная действовать в качестве незавершённого множества практик. Активность неопределённости, вокруг которой собирается такое образование, — это в первую очередь вопрос конструирования субъекта и его деконструирования, предполагающего “общий сдвиг всей системы (а-логичное создание “неразрешимости”…)” [4, 119]. Это некоторая практика себя без субъекта, в этом смысле не длящая ситуацию, а вообще от неё отказывающаяся. Это практика самонеопределённости по преимуществу, то есть образовательные интервенции не исходят из субъекта, но и не направлены на него, а обходят его стороной, выключают этот режим действия/мышления. Образование — это предприятие самопрактикования, предполагающее исключение себя из образовательной практики.

Позитивность образовательной практики

Есть две логики, два механизма, которые обладают значением на уровне смысловой организации: логика реальности и символическая логика. В наши намерения входит показать, что образовательные практики не подчиняются ни одной из них. Всё предыдущее как раз является продуктом того факта, что образовательная практика — это практика вне реальности, вне символического порядка, имеющая дело с идеей множественности любых практик, не имеющих в себе знаков, способных связать их. Оба механизма соединены в некоторое устройство, соответствующее форме практики индивидом себя. Как способ самоорганизации это устройство расположено в культуре и в образовании, в той сфере, где нет различия между внешним и внутренним, но где это различие возникает. Поэтому в данном пространстве действует не субъективность/объективность, а такие странные образования, как значение, воздействие, узнавание и ощущение. Образовательная практика, функционирующая вне реальности, не ведёт к отказу

от этих форм. Она просто не берёт их во внимание. Но есть опасность, что она начнёт говорить изнутри них. Эти четыре организованности, благодаря своей непричастности к одному уровню с идентичностью и предметностью, обладают способностью производить образование в реальном и символическом времени, что дальше уже получит форму субъекта в ситуации. Это та близость, которая требует максимального дистанцирования.

Стоит указать на первичное различие между реальностью и символическим порядком. На наш взгляд, реальное соотносится с конструкцией интенциональности, а символическое — с конструкцией выражения. В этом отношении их связь может существовать — и тогда интенция находит выражение, и наоборот; но может и прерываться. В последнем случае реальное и символическое не только исчезают как таковые, но и исключают интенциональность и выраженность из ряда возможностей. Разрыв связи — это, конечно, конструкт, но он, скорее, обладает свойствами эффективности, чем направленности. Он имеет место в точке возникновения образовательной практики. Последняя изначально позитивно ориентирована, то есть утверждает себя как лишённая реально-символического статуса, но способная себя производить и в таком виде существовать. Она всё время ещё появляется. Но в то же время, она всегда уже меняется. И оба эти процесса составляют момент её несуществования, иллюзорности. В таком случае, мы имеем дело с чистым фактом множественности, во-первых, и с чистым фактом творчества, во-вторых. “Чистота” их говорит о том, что они не имеют ни формы, ни содержания, ни пространства. Они настолько самостоятельны, что им нет дела до фиксации своего наличия, а это значит, что возникающие в результате их функционирования продукты обладают реальностью символического типа лишь до или после своего создания, а так как создание не завершается и не начинается — то никогда. Они тут же растворяются в движении новой практики.

Итак, смена функционирующих фактов в образовательной практике делает идею устойчивости, то есть культурной оформленности, выраженности, недействительной. Фиксация не отменяется, но переводится в идеальный режим, где факт появления практики сам по себе достаточен для закрепления в данной точке, что и случается. Устойчивость не опосредована, не требует средств для своей структурированности, а имманентна, причём в двух планах. Во-первых, она беспредметна, и, во-вторых, она незакончена. Беспредметность идеальной фиксации говорит, что происходит конструирование самой беспредметности, самой устойчивости, самой реальности, а не неких концептов, идей или мыслей. Конструируется абстрактное. Но сам этот процесс незакончен. Он оставляет продукты устойчивости, но тут же покидает их и начинает творчество новой практики. В результате, у нас есть разные “предметы”, в виде текстов, вещей, чувств, воспоминаний, обладающие равновесием, но не являющиеся собственностью практики. Они доступны для любого субъекта, но поскольку их закреплённость в смысловом пространстве не зависит от самого этого пространства, они не подчиняются пониманию или осмыслению исходя из режима реального и символического, то есть не обладают значением, не доступны для воздействия, не узнаваемы и не ощущаемы. Они видны, но их идеальный статус требует идеального взгляда — бесформенного и невещественного, — а в этом пространстве они одномоментны, ускользают в другую практику, прежде чем их удастся вообразить. Такие странные продукты идеальной жизнедеятельности, которых множество, но это множество вытесняет их реальность.

Далее, позитивность образовательной практики состоит в её, так сказать, тотальной прагматике. Концепция тотальной прагматики противостоит как концепции инструментальной прагматики, так и концепции утилитарной прагматики. Инструментальный подход предлагает рассматривать некоторые предметы в качестве инструментов для осуществления деятельности. Утилитарная стратегия предлагает саму деятельность делать средством достижения некоторых целей. Тотальная же прагматика исходит из идеи, что не может быть путей сведения двух пространств к одной стратегии. Это значит, что между мышлением и практикой нет единого разрыва, который можно преодолеть или осуществить одно в другом. Образовательная практика — это поверхность, где возможны только эффекты, и ничего больше, то есть мышление эффективно прагматично, оно уже есть факт, хотя его может и не быть. При этом “эффект — вовсе не видимость или иллюзия, а продукт, разворачивающийся на поверхности и распространяющийся по всей её протяжённости” [1, 102]. В образовании нельзя реализовывать идеи или практики, потому что конструирование практики здесь есть прагматический акт рождения реальности, которая никогда не появится и будет заменена до рождения реальности, и так далее. Обычно реальность откладывается на потом, здесь же она откладывается навсегда. Тотальная прагматика свидетельствует об ирреальности образования, где реальности возникают сразу и во всей полноте, но где они, с одной стороны, не есть результат, а есть сама практика, где, с другой стороны, они тут же исчезают, и где, с третьей стороны, они демонстрируют свою конструктивность. Образовательная практика в этом смысле абсолютно эффективна, в ней ничего, кроме идеальных эффектов, быть не может, о чём говорилось выше. Но эти эффекты случайны и не требуют деятельности, направленной на их производство. Более того, их неожиданность как раз и конституирует образовательную практику. Но они не развиваются, им не знакома идея развития. Они подчиняются только принципу распространения, циркуляции и исчезновения в сам момент тотального прагматического конструирования. В такой образовательной практике реальный или символический порядок недоступен. “Поверхности расположены там спорадически; движение не повинуется законам Ньютона” [3, 371]. Практика образования создаёт такое количество реальностей, что они стирают субъекта как такового, а вслед за ним и саму логику реальности.

Прагматизация образовательной практики требует, чтобы её эффекты действовали сразу же, уже в момент своего рождения. В таком случае эти эффекты влияют прежде всего на саму образовательную

практику, и более того, исключительно на неё. В этом и состоит их специфика — они действуют только на себя, так что эффект вызывает эффект в эффекте и так до того момента, пока практика существует. Иного воздействия — на внеобразовательные практики — они не несут, там они не существуют. Но в тотальности практик они повсеместны, хотя и не менее иллюзорны, то есть и здесь они не присутствуют, не имеют символического статуса, но здесь они действуют. Само это действие исходит не из какой-то определённой точки — например, базового принципа, идеи, верования, — а из всех возможных мест сразу. Точнее, любой предмет, любая мысль в образовательной практике действуют и по своей сути являются ни чем иным, как действием. Это вещи; не слова, не сущности, а различные виды интенсивной эффективности. Скорее всего, следует рассмотреть их в качестве чистых форм движения или активности, потому что понятие действия может вызывать представление о том, что есть предмет действия или же его субъект. Действительно, здесь мы становимся свидетелями функционирования иного типа движения в рамках образовательной практики.

Во-вторых, это движение “выбивает” из установленной траектории и пути. Помимо неожиданности возникает эффект бесследности, отсутствия последствий. Нет той среды, в которой застыл момент движения, поэтому образовательная практика ирреальна, так как только в этом случае можно вступить с этим движением во взаимодействие, то есть создать его.

В общем, это движение позволяет увидеть, что образовательной практики как целостности, своего рода единства, нет. Движется не сама образовательная практика, а множество точек производства, практик конструирования, очагов потенциального, без критерия их объединения или выбора среди них. Значит классификация не сумеет свести всё это многообразие к единому основанию. Эти локальные точки могут согласовываться между собой, но могут и вообще никак не соотноситься, не иметь ничего общего. Тем не менее, они составляют конфигурацию, которая и есть образование, но образование не как то, что присуще им всем, а как секундная форма, в которую они собираются и тут же рассыпаются. Здесь нет общего и частного, только частное. Образование поэтому является каждой конкретной практикой, а не её результатом или исходной точкой. Любая практика вмещает всё образование, она его создаёт и прекращает. И вне её образования нет.

Движение, о котором идёт речь, принципиально возможно только там, где оно осуществляет диссоциацию пространства и времени, которые задают ориентиры или аттракторы, привлекающие к себе траекторию среды. Это ведёт к пониманию того факта, что движение в практике и движение самой практики — одно и то же. Такое понимание предполагает стирание границы между образовательным действием и образовательным ландшафтом. Движение и есть ландшафт любого движения, складывающийся, рвущийся, изменяющий соотношения плоскостей, разделяющий, снимающий разделения, и так далее, в общем, выполняющий все действия, полагающие, в силу неуловимости, незаметности движения, виртуализацию пространства практики. Тяжесть реального оборачивается лёгкостью идеального, но в ходе расстройства машины реальности совершается усложнение идеи конструирования. Обычно конструирование понимается ретроспективно, как способ самоосознания. Субъект конструирует то, что им воспринимается как продукт себя прошлого; прошлого не по отношению к моменту конструирования, а по отношению к уже осуществлённому, законченному производству смысла. Теперь мы переопределяем конструктивность проспективно. В самом акте конструирования, там, где раньше был осознающий себя субъект, формируется лакуна, точка, не имеющая содержания. Это место начинает расщеплять ситуацию с помощью постоянного обращения к тому пространству, которого ни в одном времени, в том числе субъективном, нет. Это ни чем не оправданное, недоказуемое, непонятное место оказывает на ситуацию воздействия не в качестве внешнего предмета, а в качестве отсутствующего механизма самосознания. Ситуация не находит себя. Всё, что она видит в момент своего исчезновения, — это совокупность идеальных функций, отделённых друг от друга, обращённых к себе настолько, что себя они разрушают в первую очередь; причём это разрушение представляет собой не негативный акт дифференциации некой целостности, но позитивное действие производства множества самых разных практик, в котором нет центра, нет начала, нет конца, но есть воображение идеального. Конечно, идеальное — это не особое пространство. Скорее, это качество любого пространства, осознающего, во-первых, что пространств и внутри и снаружи ещё очень много и, во-вторых, что оно само уже в этот момент не существует. В идеальном мире не бывает последствий, там возможно самое невообразимое, потому что даже само идеальное отменяется в нём. Это значит, что реальное и идеальное — это две логики, две практики себя, которые однажды закончатся, поскольку они локальны, как и многие другие.

Здесь нам необходимо ввести понятие “образовательного факта”, который в любой конкретной ситуации осуществляет дереализацию образовательной практики, тем самым открывая перед ней возможность конституирования через исчезновение. “Факт есть данность, которую невозможно включить в абсолютное единство, что превосходит порядок” [3, 5]. Образовательный факт является не фиксацией, не категорией в этом смысле, а наоборот — указанием на нефиксируемость, акатегориальность. Он соединяет два пространства. Первое из них осуществляет форму связи, которую можно назвать “формой нанизанности” [2, 180], то есть такой поверхностью, где “всё реальное вдвигается в другое реальное и диффундирует в него” [2, 150]. Одновременно здесь же оформляются различия, моменты несовместимости. Возникающие формы не обнаруживаются. Они движутся так, что проследить за ними нельзя. Но их действие абсолютно — они отделяют любую реальность, выталкивают себя из практики, что позволяет отказаться от формы. Отсутствие формы — вот первое пространство образовательного факта. Второе пространство — пространство отсутствия материала или материи. В образовательной

практике нет ничего наличного, данного, присутствующего, её невозможно ощутить. Это означает, что как бы мы не желали этого, она всегда обнаруживает не внешнее, а внутреннее, нас самих. Проблематизируется некоторая практика себя, а не то, что подвергается восприятию. Само восприятие оканчивается.

Как мы видим, образовательный факт — это не движение рефлексии, а движение остановки, прекращения реальности.

Время "ещё"

Это последний раздел, и поэтому он совершает то же действие, которое совершают все остальные части, — начинает всё с нуля, тут же заканчивая свой конструктивный процесс, но не делая этого до конца. Странное движение, его невозможно включить в дисциплинарные границы, его сложно инструментализировать, оно не даёт успокоиться, всегда требуя чего-то "ещё", какого-то "ещё", с которым не связаны ни надежды, ни ожидания, ни чувства, ни мысли, но которое преобразует сам наш язык, говорящий из образования и о нём, чтобы сделать допустимым его отсутствие, нереальность. Образование, располагающее этим временем "ещё", оборачивает любую практику в начало практики, или даже в начало начала. Поэтому данный текст не обладает ни целостностью, ни законченностью, ведь он не говорит об образовании, он не имеет представления об образовании, но он сразу реализует это "ещё", как одновременно и момент "избытка" и момент "нехватки" практики образования. Как можно практиковать образование, отсылающее не к языку, не к институтам, не к индивидам и отношениям между ними, а к тому, что способно фантазировать за границами воображения. Собственно образование в этом случае оставляет какое бы то ни было время или пространство в области, посторонней к практике, а значит, в пространстве такого представления, которое только и конструируется благодаря непреодолимой дистантности теперь уже не связанного реальностью образования. Как это ни странно, но вещи слов здесь не столь важны, как, впрочем, и субъективности, стремящиеся к осознанию своего восприятия в момент конструирования неопределённости. Время "ещё" требует начала любого времени, осуществляемого через идеализацию любого пространства в качестве той точки, где формулируются сами воображаемые миры, не становящиеся опытом, а всегда держащие мышление на расстоянии этого "ещё", на расстоянии начала всех времён, не локализованного ни в одном месте, но актуализирующего любую возможность.

Всё это — не набор правил. Обычно дескриптивность претендует на предписание, любое письмо требует такого внимания. Точнее, это мы требуем от языка такого отношения. Но в данном случае — в случае образования, переставшего зависеть только лишь от отношений между людьми, и благодаря этому могущего приводить к эффектам в любом пространстве отношения (между людьми, между текстами, между практиками) — мы наблюдаем (конструируем наблюдение), как возможно конструирование образовательной практики, зависящей от чистого времени "ещё", которое обладает способностью дереализовывать символические среды. Данный текст — это поток тех потенциальных точек, о которых он сам и воображает, то есть воображает себя. Он автономизирует образование. Образование "ещё" не началось, оно "ещё" впереди, оно может начаться в любой момент, в любом месте, вне зависимости от наших концепций и понятий. Оно всегда потенциально актуально. Но оно таким странным образом связано с этими концепциями и практиками. В этом смысле практиковать образование прямо и направленно нельзя. Мы практикуем себя, а это привлекает образование. Этот текст как раз и был попыткой стать настолько чуждым себе и образованию, чтобы определённость не смогла завершиться, чтобы осталось время для "ещё", чтобы любая образовательная практика заинтересовалась этим "ещё" — абсолютно необязательным, выдуманным, лишним в нашей ситуации — и тем самым стала бы этим "ещё". Этот текст — это попытка стать тем, о чём говорится, а значит превратить себя в то, о чём говорится "ещё", и "ещё", и "ещё".

Литература

1. Делёз Ж. Логика смысла. Фуко М. Theatrum philosophicum / Пер. с фр. Я.И. Свирского. — М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 480 с.
2. Джемс У. Вселенная с плюралистической точки зрения / Пер. с англ. Б. Осипова и О. Румера под ред. Г.Г. Шпета. — М.: Космос, 1911. — 235 с.
3. Джеймс У. Воля к вере. — М.: Республика, 1997. — 431 с.
4. Маяцкий М. Деконструкция // Современная западная философия: Словарь. — 2-е изд., перер. и дополн. — М.: ТОН-Остожье, 1998. — С. 118—120.
5. Ronell A. Interview with Alexander Laurence. [WWW-документ] URL http://www.altx.com/interviews/avital.ronell.html
6. James, W. (1996) Essays in radical empiricism. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

Интервью с человеком, не написавшим послесловие

- Первый вопрос будет касаться вашей позиции по отношению к послесловию. Вы отказались его написать. Почему?

+ Я бы предпочёл говорить не о том, почему я не написал послесловие, а, скорее, о самом ненаписанном послесловии. Что я хотел показать таким действием (а это особого рода действие)? Ничего. Другое дело — эта пустая точка, которая на самом деле даже не притягивает нас, поскольку никто не мог предположить её существование. В некотором роде мы имеем здесь дело с упреждающим актом, когда даже то, что может ожидаться, извлекается из клея очевидности. Знаете, это как если бы кто-то был уверен, что в его сейфе лежит какой-то важный предмет — на котором сосредоточена его память, к примеру, — он знает, что положил его туда и что никто больше не мог проникнуть в этот сейф; но вот наступает день, когда ему нужен этот предмет, когда он должен его достать, он открывает дверцу и ничего там не находит. Вот этот момент, который ещё очень далёк от разочарования, момент абсолютного банкротства памяти и восприятия — всё это и есть послесловие, которого не существует.

- Но не получается ли, что вы желаете вызвать со стороны читателя такой интерес, который бы перевесил факт исчезновения этого смысла? Тогда весь эффект подобного события будет нейтрализован.

+ Вполне возможно. Но стоит не забывать о том, что в подобной ситуации интерес и повышенное внимание — это первый слой луковицы, за которым следует полный просмотр всей памяти. Мы ищем упущенное, мы думаем, что то, свидетелями чего мы являемся — отсутствие чего-то, — связано с прошлым. В один из таких моментов появился психоанализ. Мы вновь создаём его. Но память отвечает нам, что этого не могло быть. И вот здесь мы добираемся до такого слоя, где вынуждены отдать себе отчёт в том, что попытка вместо предмета поместить воспоминание лишь поставила под сомнение сам принцип времени и концепцию пространства.

- Это очень странные слова. Насколько я понимаю, вы всё-таки заполняете то пространство, которое отведено под послесловие. Вы предлагаете поместить туда это интервью. Здесь чувствуется противоречие.

+ Здесь могло бы чувствоваться противоречие, если бы всё, что нам осталось бы сделать, — это заменить один текст другим. Вопрос несколько сложнее. Отсутствие послесловия связано со всем альманахом.

- То есть содержание альманаха потребовало такого действия?

+ Нет, ни в коем случае. Это очень непросто объяснить. В некотором смысле, альманах здесь совсем не при чём. Но с другой точки зрения, он где-то заканчивается, точнее, должен заканчиваться, и это место — его ведь тоже нет. Теперь у нас два отсутствующих предмета, и возможны другие. Послесловие — один из них, но их общий принцип.

- Хорошо. Давайте теперь поговорим об идее этого сборника. Была ли она?

+ Теперь я ни в чём не уверен. Честно говоря, я не знаю, что представляет из себя альманах, — не только настоящий, правильный альманах, но и тот альманах, на который вы ссылаетесь. Кто может рассказать о его идее? Кто обладает достаточной уверенностью, чтобы признать его существование?

- Но ведь мы держим в руках напечатанные тексты. Что может быть реальнее?

+ Но что может быть иллюзорнее? Я бы очень хотел поверить в достоверность того, о чём вы говорите. Но есть одна вещь, которая не даст этому случиться. Это спичка.

- Спичка?

+ Именно. Одна или несколько. Смотрите — вот спичка. Я всегда ношу с собой коробок. Вот она — в ней собрано всё, что человек думает о себе, как он воспринимает окружающее. Если достаточно долго смотреть на спичку, мы можем многое понять. Она может гореть, но это вовсе не обязательно. Она очень легка, мы редко обращаем на неё внимание. Она собирает иной мир.

- Что вы имеете в виду?

- Что вы имеете в виду?

+ Это просто пример. Я хочу показать, что мы не имеем в данном случае никакой идеи, никакой концепции — есть просто спичка. Горящая, но это вовсе не обязательно.

- То есть весь альманах — это спичка?

+ В некотором роде. Хотя я бы предпочёл думать об этом интервью как о спичке.

- Связано ли это как-то с темой образования, которую так или иначе обсуждают все представленные тексты.

+ Ну, во-первых, я не знаю, о каких текстах идёт речь. А во-вторых, тема образования, точнее, психологического образования… Эмерсон в одном эссе написал по поводу своей поездки кажется по Европе или Америке: “Красота путешествовала вместе со мной”. Эти слова справедливы и для образования, о котором стоит говорить. Оно путешествует с нами, но его нет. Оно путешествует с нами подобно коробку спичек, призрачному коробку. Чтобы понять это, надо быть очень внимательным к деталям, к мелочам, выпадающим из будущего. Наш сейф пуст — это факт. Наша память не может нам помочь — это тоже факт. Что остаётся? Остаётся проснуться во сне и умереть в одном из них. Или в двух сразу. Образование, рассматриваемое здесь,— это смерть сразу в двух местах одновременно. Откуда мы знаем, что мы умерли?

- Как вы думаете, подобный взгляд — ведь он не зависит от самого альманаха? Или же вы сейчас говорите об идеологии, вокруг которой собирались тексты?

+ Не знаю. На данный момент у меня нет оснований думать, что прошлое или будущее как-то связаны друг с другом. Мне кажется, именно здесь, в месте сворачивания многих плоскостей, сосредоточено большое количество текстов, связанных с альманахом. Я действительно не знаю, о каком альманахе вы говорите.

- К чему вы должны были написать послесловие?

+ Возможно, всё дело в том, что обычно люди, размышляющие о необычном, о странном, чем, например, занимаемся мы с вами, хотят представить всё в виде какого-то достижения или образа. Они превращают то, что конструируется ими самими, в реальность. Она может быть абсолютно необычной, но она не станет для них таковой никогда по одной простой причине. Тот же Эмерсон в другом эссе писал: “Я отдаюсь обыденному, я познаю привычное и низкое и присаживаюсь рядом с ними”. Так вот, все эти неординарные вещи никогда не приносят подобного чувства, потому что они настолько близки повседневности, что не замечают её. Но когда мы сводим два мира, две реальности, мы получаем небольшой, совсем крошечный шанс пройти мимо них. Именно в этом состоит моя цель. Я не хочу остаться ни в одной из интерпретаций, которая и есть мир. Конечно же, потому что я сам интерпретация.

- У меня больше нет вопросов.

+ У меня их нет уже давно.

- Вы хотите сказать, что знаете все вопросы?

+ Нет. Просто когда нет ни одного ответа, надобность в обычных вопросах пропадает.

- Значит, нужны необычные вопросы.

+ Скорее всего. Я предпочитаю называть их странными. Их странность связана с тем, что обычно вопросы (и не стоит здесь недооценивать педагогичности любого вопрошания) связаны с игрой высказывания. Это один из шагов высказывания. Эти же — странные — вопросы рассеивают иллюзию высказывания, поскольку они представляют собой перформативные действия, перформансы.

- Поясните пожалуйста этот момент.

+ Это одна из тех странных вещей, которые мы можем забрать с собой из сна. На мой взгляд, образование, если оно в данном случае сохраняет за собой подобный термин, является возможностью перформанса. Всё, что я делаю сейчас, — это создаю такую ситуацию, которая бы выходила за пределы нашей беседы, за пределы образования, текста, альманаха, послесловия. Это и есть перформанс.

- И всё-таки, что вы подразумеваете под перформансом?

+ Мне легче будет объяснить это таким образом. На каком-то этапе люди стали из линий, из сторон света создавать предметы — компас, например. В этот момент появляется понятие опыта — когда мы объективируем некие силовые линии восприятия. Сейчас мы имеем других людей, которые появились, несомненно, позже компаса. Перформанс же — это то, что происходит на уровне сторон света, а не компаса; на уровне воды, а не реки.

несомненно, позже компаса. Перформанс же — это то, что происходит на уровне сторон света, а не компаса; на уровне воды, а не реки.

- То есть на уровне общего, а не частного?

+ Нет, теперь эти схемы не работают. Когда мы имеем дело с перформансом, мы имеем дело с собой. Чтобы произвести такое действие, нам следует прыгнуть выше головы, сделать ещё один шаг. Знаете, есть в нас какая-то вещь, всё время говорящая: “всё”, “хватит”. Меня же интересует то, что происходит после. Большинство людей, услышав это “всё”, останавливаются. Но некоторые делают ещё один шаг, или несколько шагов. Это и есть перформанс. Здесь нет места нашему согласию или несогласию.

- Вы всё больше и больше уводите наш разговор в направлении очень плотного и метафорического жанра. Это сознательная стратегия?

+ Вне всяких сомнений. Я уверен, что любой разговор, или даже любой вид отношения — и отношение к самому себе не исключение — это создание мифа. Поэтому обязательно наступает момент, когда мы полностью растворяемся в мифе, полностью стираем себя. И это не естественный процесс. Он требует намерения, которое не обязательно должно быть связано с осознанием. Скорее, мы подходим к интуитивному, эстетическому восприятию возникающей на месте нашей жизни фантастической конструкции. Элемент за элементом наша уверенность в собственной твёрдости и изолированности, независимости от окружающего распадается на бессмысленные части. Сама бессмысленность при этом тоже теряет привычные значения — как то, что противоположно смыслу, разрушает смысл, что должно быть включено в цепочку синтезирующей реальности. И всё это имеет прямое отношение к образованию.

- Я думаю, наши читатели навряд ли смогут поддержать ваш оптимизм в отношении существования такой связи.

+ Если бы я был читателем — заметьте, я не считаю себя таковым; я думаю, это довольно странно, но я не знаком ни с одним читателем; однако я несомненно читатель, — так вот, если бы я был читателем, я бы перестал цепляться за время, покрывшее нас, время нашего отражения во времени. Однажды со мной произошло нечто подобное — я перестал доверять своим ощущениям. Что такое читатель, переставший доверять своим ощущениям? Это такое существо, которое не знает само собой разумеющегося, которое не знает, ни что такое текст, ни что такое читать. Мы так привыкли выражать свои ощущения, чувства, мысли. Мы всегда создаём эти два поля — выражаемое и выражение. Мы считаем это человеком. Образование, которое вдруг становится в результате утраты способности доверять всему этому, всей этой системе ощущений и выражений, доступным нам, деантропологизируется. Ну и слово… Да. Я бы не доверял своим ощущениям.

- Не стремитесь ли вы, однако, в данный момент выразить что-то? У меня создаётся впечатление, что каждый свой ответ вы превращаете в целостную, завершённую картину.

+ Да. Я хочу выразить кое-что. Пустоту. Всего лишь. Я просто отхожу в сторону, и то, что есть там — в вас, в них, в образовании, в культуре, в мире идей и в идее мира — всё это начинает течь, изменяться, принимать такие конфигурации, которые просто невозможны и невидимы. Здесь нет ничего от меня. С другой стороны, всё, что мы видим — вы и я, кто бы мы ни были, — это конструкции отношений, конкретных отношений, имеющих историю и действующих на другие отношения. В результате “перепадов” отношений возникают все формы — вы и я в том числе, как и эти слова.

- Мне кажется, что ваша идея с комментариями может оказаться действительно интересной, в том числе в образовательном смысле.

+ Это тот вопрос, о котором я могу сказать, что он напрямую связан с идеей недоверчивости. В какой-то момент комментарий позволил мне понять одну вещь. Критика умерла. Я понял, что абсолютно некритичен, и тогда любой комментарий связан лишь со мной самим, которого уже нет в миг комментирования. Мне кажется, идея критики часто связывается с идеей насилия, а насилие — это способ объективации реальности. Тот же принцип, который ведёт к насилию, символическому по своей природе, толкает нас и к реальности. Есть какая-то практика, пока не имеющая названия, которая может быть точнее и разрушительнее критики, и при этом быть абсолютно ненасильственной. Комментарий, в том виде, в котором мы с вами запускаем его в этом интервью, очень близок к такого рода практике. Может быть, слово “образование” я использую именно в этом смысле.

- По-моему, факт отсутствия послесловия, который бы мог остаться незамеченным, в итоге приобрёл какой-то особый смысл. Может это просто попытка оправдания всего альманаха?

+ Если что и возможно оправдать, оправдать в смысле найти этому понятное объяснение, наделить значением, то только себя. Стоит ли заниматься этим? У нас нет времени — этот факт способен многое изменить. Честно говоря, нет ничего, что бы можно было оправдать. Даже себя. Нет послесловия или оно есть — это не должно удивлять нас. Нас должно удивлять только одно — насколько далеко мы способны погрузить свои отношения с текстами, с комментариями в какое-то локальное, относительное

способны погрузить свои отношения с текстами, с комментариями в какое-то локальное, относительное, раздробленное, непонятное, необъяснимое пространство. Может ли быть предел той красоте, которую мы вкладываем, конструируем в преходящее, в само комментирование? Вспомните Эмерсона. Есть ли место для тотальной эстетизации, выходящей за рамки представляемого? Ни в одной из этих фраз нет ни капли вопросительности, потому что они не претендуют на ответ. Взгляните на них, говорю я себе, посмотрите. Просто так. Ни о чём не думая. Вообразите их. Присните их. Придумайте. Тогда, возможно, вас настигнет то, что называется образованием.

- Вы верите в то, что это возможно?

+ Возможность похожа на сон — однажды проснувшись в ней, вы никогда не покинете её.

Комментирующий диалог как образовательная практика: конструирование события

Руководитель аналитической группы: **Забирко А.А.**

Аналитики: Герасимова В.А., Корбут А.М., Корчалова Н.Д., Полонников А.А.

21—22 сентября 2000 года Центром проблем развития образования БГУ был проведен семинар под названием "Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы". К участию в его работе был приглашен довольно большой круг специалистов: философов образования, педагогических психологов, методологов, преподавателей психологических дисциплин, а также студентов, ради которых в конечном итоге все это событие и затевалось. Насколько нам известно, событий такого характера, непосредственно посвященных проблемам преподавания психологии, в Беларуси не проводилось. Возможно поэтому, а может быть и в связи с "широкой популярностью" в среде психологов педагогических реалий, семинар не был многочисленным. В целом в его работе приняло участие около сорока человек. Среди них такие известные в республике (и не только в ней) ученые, как доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и детской психологии Яков Львович Коломинский, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ Елена Самойловна Слепович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Брестского государственного педагогического университета Геннадий Иванович Малейчук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ Сергей Сергеевич Харин. Минск, Гродно, Брест, Полоцк — такова география произошедшего события.

В задачу семинара входило не согласование и выработка общего мнения по поводу установившихся в психологическом образовании обстоятельств, а такая организация коммуникативных условий, при которой становится возможной уточнение и углубление индивидуальных пониманий складывающейся ситуации и способов поведения в ней. Кроме этого существовал еще и тайный замысел организаторов семинара. Предполагалось построить его так, чтобы он сам превратился в образовательное событие, моделирующее инновационный опыт обучения психологии. Следуя этой программе, инициаторы раздвинули пространственно-временные границы семинара, вступив в переписку со многими потенциальными участниками события, в которой обсуждали не только проблемно-тематические содержания предстоящей встречи, но и саму форму ее проведения. К сожалению, переписка не была сколько-нибудь эффективной. Обратная связь оказалась редуцированной или отсутствовала вовсе.

Работу семинара обеспечивала аналитическая группа. Ее функции определялись как необходимость ответов на следующие вопросы: Что происходит в семинаре? Какие ранее незамеченные проблемы обнаружили себя в процессе происходящей дискуссии? Какое новое знание, претендующее на общезначимость, получено?; так и практической сообразностью развития содержания события. Последнее ставило аналитическую группу в игротехническую позицию, заставляло переходить из режима наблюдения и самонаблюдения к активному вмешательству в происходящие процессы, а некоторые из них и вызывать к жизни (формировать). По существу дела перед аналитической группой возникло два производственных объекта: психологическое образование и семинар. Их сложное различение (равно как и неразличение) составляют основную драму формирования позиций аналитиков и их взаимодействия.

Результаты работы аналитической группы представлены в предлагаемых ниже высказываниях ее участников. Мы намеренно не сводили их в единый текст, для того чтобы эффект отражения сложноустроенного события был максимальным. При этом в зеркалах аналитической рефлексии, как нам представляется, "отражаются" не только собственно семинарские содержания, но и рефлексивные приращения самой аналитической работы, эффекты самоизменений постсеминарского периода.

Такого рода метод изложения не случаен, а обусловлен как комплексной природой социальных объектов, так разнокачественностью аналитических позиций. Это во-первых. И во-вторых. Важнейшей задачей аналитического изложения является стимулирование читательского мышления об образовании. Диалогичность аналитических позиций, с нашей точки зрения, одно из необходимых тому условий.

Итак, слово участникам аналитической группы.

Александр Полонников

Семинар, на мой взгляд, во многом моделировал инновационное образовательное событие. Речь идет не о том, как он был задуман и рационально осуществлен, а о том, что произошло в результате сложного взаимодействия самых разнообразных, в том числе и не запланированных, обстоятельств.

Собравшиеся на семинар участники ничем принципиально (по позиции) не отличались от обычных слушателей типовых учебных мероприятий. Узнать что-нибудь новенькое, интересно пообщаться, научиться конкретному приему — вот тот основной набор мотивов, который неумолимо воспроизводится

практически в любой аудитории, и наша в этом отношении не представляла исключения. Немалую роль в формировании такого рода ожиданий сыграла подготовительная фаза семинара (странное письмо, программа). Из этого следует, что идентичность участников события во многом определялась теми же параметрами, что и идентичность типичных студентов.

Между тем, предложенные выступающими содержания (доклады Я.Л. Коломинского “Преподавание психологии как формирование психологической культуры личности”, С.С. Харина “Технология формирования профессионального гештальта у студентов”, А.А. Полонникова “Сверхъестественность образования”) создали пространство неповседневных содержаний, которые не просто оказалось ассимилировать (вписать в структуры уже сложившихся схем понимания). Хотя попытки повседневных интерпретаций содержаний семинара и самой его событийности отдельными участниками предпринимались. Эмпирически это выглядело как требование иллюстративности, визуализации, инструментальной интерпретации вводимых теоретических содержаний. По меткому выражению аналитика А. Корбута указанные действия “вгоняли семинар в землю”. Однако, в целом, обсуждение удержалось в пространстве теоретического дискурса в течение первого и значительной части второго дня.

Экспериментальная реальность семинара может быть зафиксирована следующими метафорами, фиксирующими особенности поведения собравшихся: “стояли”, “приседали”, “суетились”, “подпрыгивали”, “отрывались”, “парили”, “перелетали” и т.д. То есть, я говорю о том, что на семинаре спонтанно возникла экспериментальная ситуация смены реальности присутствия. Реальность образования в структуре повседневных значений и соответствующих конвенций уступила место намечающейся реальности образования, не имеющего прецедентов в опыте. Не исключено, что тем самым наметилась сущность образовательного акта как “изменения способа существования”.

Особенно в обсуждаемом контексте интересна фигура докладчика С.С. Харина. Если подходить к его выступлению с мерками научно-теоретического плана, то выступление довольно нелегко защитить, особенно в его логической части. Во многом это связано, как мне кажется, с тем, что Сергей Сергеевич пытался публично в реальном времени мыслить. Однако нельзя не заметить ту работу, которую произвел его доклад. Оттолкнувшись от расчищенной Я.Л. Коломинским площадки, он воспарил над обыденной реальностью и провел некоторое время в полете, тем самым обозначив для всех пространство “над”, что позволило следующему выступающему (Полонникову А.А.) осуществить пробу на длительность полета. Как мне кажется, он ставил задачу на планирование. Запаса высоты хватило только до обеда. После обеда произошло резкое снижение уровня (засилье вопросов из актуалий традиционного психологического образования), и притаившиеся земные жители, обретя уверенность и завладев ситуацией, резко затормозили движение, а затем и остановили семинар. Дальнейшее для меня как участника потеряло смысл. Экспериментальная ситуация завершилась.

Опыт С.С. Харина важен еще и в плане самонаблюдения. Поначалу я сам отнесся к нему содержательно и даже подготовил целый ряд рефлексивных вопросов, вполне уместных для теоретического обсуждения, но представляющих серьезную опасность для становления виртуального пространства семинара. Необработанные в необходимом для развертывания пространства ключе вопросы способны его разрушить, лишить энергетики. Как правило, генезис новой реальности носит смысловой, первично оформленный, несистемный характер. Если под системой понимать упорядоченную по определенным правилам целостность. В самом начале, при зарождении новой реальности рефлексия опасна. Рефлексия губит фантазию и воображение. Они имеют разную функциональность. Рефлексивные вопросы во многом содержательно точные, в интеллигибельном (сверхъестественном) плане были неадекватны, по работе деструктивны. Так, например, вопросы, адресованные С.С. Харину, направленные на прояснение его теоретических оснований, принадлежат к числу неуместных.

Хочу также указать на имевший место на семинаре конфликт теоретической и практической установок, обнаруживший себя в поведении участников аналитической группы и, в частности, замеченный автором этих строк у самого себя. Генерализация теоретической установки (проявляющаяся в содержательной обремененности ее носителя при игнорировании практических эффектов) опасна для образовательного события и для идентичности участвующего в нем субъекта. Наука всегда содержательна. Образование в обсуждаемом мной смысле (как движение между реальностями) и наука (как практика легитимации определенной реальности) несовместны. Знание, схемы мышления в образовании, а значит, и конструкции, обеспечивающие эффекты образования, должны строиться по иным, нежели наука, правилам. Можно говорить об ортогональных образовательных и научных пространствах, об образовательной (педагогической) установке. Ее правила мы начали нащупывать в семинаре. Нащупывать практически.

Образование как практика и наука как практика— вопросы, которые мы ставили перед собой накануне семинара. Есть ощущение, что ответы наметились. Если это так, то семинар выполнил свою задачу. Кажется, удалось зацепиться.

Виктория Герасимова

Подходить к аналитике можно, наверное, как минимум с двух сторон. Во-первых, через расчленение семинара, его содержания на куски попытаться понять, что происходило. (Этот способ работы в некоторой степени напоминает работу патологоанатома, который делает вскрытие трупа, чтобы понять, от чего же человек умер.) И, во-вторых, попытаться понять происходившее через себя. В первом случае взгляд аналитика строится по модели наблюдения, во втором — приобретает принципиально рефлексивный характер. В данном опыте я буду использовать по преимуществу второй метод.

Для меня семинар прошёл под знаком паники, хаоса. (Я говорю о собственном состоянии.) Беспорядочность мыслей, идей, людей, которые как бы “вымывали” друг друга. Всё это растекалось, а

Для меня семинар прошёл под знаком паники, хаоса. (Я говорю о собственном состоянии.) Беспорядочность мыслей, идей, людей, которые как бы “вымывали” друг друга. Всё это растекалось, а затем принимало некие непонятно-страшные образы. В то же время рождалось непонимание того, как ко всему этому, к этой пестроте, к этому своеобразному “рынку” идей можно относиться, немного поторговавшись купить или просто пройти мимо, полюбовавшись на причудливые узоры и броские краски. Как выработать отношение?

В результате семинар оставил после себя чувство незавершённости (возможно, отсюда и непонятности), некоторой обманутости, недосказанности. Возможно, на моем восприятии сказалась диффузность статуса участника. Речь идет о недостроенности позиции члена аналитической группы и позиции студента как заинтересованного и непосредственно включенного в происходящее лица. Возможно, именно здесь можно увидеть, что семинар — это образовательное событие. Я оказалась в промежутке. Мне кажется, что мои ощущения можно сравнить с ощущениями ребёнка, которому не дали давно обещанную конфету. Аналитические способности, форма их выражения так и остались для меня загадкой.

В содержательной работе семинара, как мне показалось (только ощущение), происходила какая-то очень важная для многих людей, вращающихся в образовательных и околообразовательных сферах, попытка зафиксировать ситуацию современного образования. Создать некий образ, который можно будет поместить в пробирку для исследования, препарирования, экспериментирования самого разного рода. Хотя семинар и носил название “Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы”, но в нем происходило что-то другое — не проблематизация, а в какой-то мере даже наоборот навязанное прояснение ситуации. (Да! Всё же ясно, всё именно так, поддакивали присутствующие всем докладчикам.) Может быть, у меня сложилось такое впечатление из-за довольно напористого, агрессивного поведения выступавших, скорее апеллировавших к чувствам, эмоциям слушателей, то есть они были содержательно и эмоционально приведены в максимальную боевую готовность. К сожалению, содержательных дискуссий, обсуждений докладов, призванных разрушить эту ясность, это магическое, завораживающее, гипнотическое действие докладов не произошло, то ли из-за нехватки времени, то ли ещё по каким-то соображениям. Возможно, что наш семинар отличался от традиционного тем, что у нас работали почти все и внимательно слушали доклады, чего обычно не происходит. И вообще ничего не происходит. Зато это такая школа...

Андрей Корбут

Психоанализ одного семинара

Аналитическое высказывание возможно только посредством превращения самого себя в аналитика? Эта фиксированность на себе, на субъективации, не оставляет места иному, тому, что должно произойти в анализе, — появлению некоего воображаемого пространства, в котором может уже найти себе место то, что осталось, как нам кажется, в памяти. Вот эти странные отношения между аналитиком и анализируемым станут предметом моего рассмотрения. Можно сказать, что за поверхностью всего моего текста находится своеобразный отложенный контрперенос на семинар, и попытка его, предварительно объективировав, отдалить через анализ.

Итак, сначала следует оговориться о жанре всего текста, который наиболее близок к “полевым заметкам”. Обычно такого рода документы делятся на дни, часы, в общем, как-то датируются на шкале времени, отмеряемого календарями. Но в силу того, что наш семинар был не столько календарным событием, сколько мыслительным, все записи соответствуют внутреннему времени семинара, идущему параллельно, а часто даже против обычной часовой последовательности.

Определив жанр, можно указать на, так сказать, “регистр” или “режим” текста, то есть способ его выстраивания. Условно его можно определить как “распущенную аналитику”. Почему выбрано такое название, я надеюсь, станет ясно из дальнейшего.

Также необходимо указать, что всё, о чём будет идти речь, создавалось в образовательном пространстве, то есть виделось и включалось в анализ исходя из, в первую очередь, образовательных интересов. Конечно, образование — это то, чего пока нет, что будет продуктом семинара, поэтому все заметки окрашены в цвета желания и возможности, а не действительности и необходимости.

Возможно, главное, чем семинар заслужил аналитики, некая его эссенция — это очень чётко заявившее о себе противоречие между двумя типами образовательных практик, которые условно можно разделить на практики “ореаливания” и “галлюцинаторные” практики. Обе практики были выстроены и осуществлены непосредственно в семинарском пространстве. Стоит пояснить их различия.

Практика “ореаливания” собирается вокруг идеи восприятия и деятельности. Её основным моментом является принятие некоторой действительности — образовательной, педагогической, социокультурной, личностной и так далее — и наделение её статусом реальности, воздействующей на субъекта. Последний, в свою очередь, как-то с ориентацией на эту реальность действует, преобразуя или проектируя будущее. Педагог — а значит и любой, кто в эту практику включён (докладчик, например), — занимает место между реальностью обучаемого и иными видами реальностей, не только в культурном, но и субъективном смысле — в “голове” индивида или своей собственной. Однако функция опосредования предполагает один важный момент: медиатором может быть только педагог. Это та точка, через которую происходит “приход” иного мира, иной реальности в образовательную ситуацию. Нет, он не является центром, из которого исходит знание, который создаёт всю ситуацию, но он так направляет все потоки в конкретных обстоятельствах (потоки информации, коммуникации, рефлексии, мышления), что все они проходят через него. Это “коммутатор” или “галлюциноген”, с прекращением действия которого останавливается образовательная машина, которая производила особый тип галлюцинаций, — галлюцинации настоящего, обладающие такими характеристиками как типичность, структурированность, реальность, логичность, предсказуемость, осмысленность и общепризнанность.

структурированность, реальность, логичность, предсказуемость, осмысленность и общепризнанность. Поэтому основная проблема в данном случае — проблема самостоятельности другого (студента или слушателя): как сделать так, чтобы “внешний” коммутатор был заменён на “внутренний”, чтобы количество и качество эндорфина, на который в итоге перейдёт другой, соответствовали количеству и качеству галлюциногенного вещества, и при этом было подвержено контролю и прогнозированию.

Всё, о чём только что было сказано в отношении практики “ореаливания”, — это не её “объективный” анализ. Вся дескрипция была основана на идее конструктивности любой практики, которая выявилась во всей полноте, то есть стала проблемой, только когда рядом с практикой “ореаливания” появилась “галлюцинаторная” образовательная практика. Надо, конечно же, сказать, что семинарские стратегии, по нашему мнению, и стратегии образовательные ничем по своей сути не отличаются, поэтому докладчики, выступавшие на семинаре, воспроизводили и одновременно рефлексировали в речи свои образовательные практики. В этом смысле семинар являет собой образовательное (не только педагогическое) мероприятие.

Итак, мы получаем возможность увидеть, как появление на семинаре иного типа образовательной практики вызвало ряд эффектов, часть из которых связана с возникшими вдруг множественностью и неоднозначностью — в частности, эффектом открытия локальности и конструктивности любой практики, а также эффектом неопределённости, как в сфере интерпретации “реальности” (образования в том числе), так и в сфере интерпретации своего отношения к ней. То, что претендовало на однозначность и прескриптивность, столкнулось с иным типом отношения, не стремящимся к пониманию и представлению своего смысла в качестве единственного доступного и прагматичного основания для образовательной деятельности. Эффект рождения границы разрушил структуру понимания происходящего как единого события. Другая же часть эффектов связана со спецификой самой новой стратегии, на которой стоит остановиться несколько подробнее.

Мы определили данную стратегию как “галлюцинаторную” потому, что в данном случае мы имеем дело с таким пониманием образования, в котором нет места детерминации реальностью. Из этого делаются два вывода. Во-первых, галлюцинация, которая считается реальностью и выстроена по логической схеме, не может быть ни целью, ни средством образования. Если галлюцинации и возникают, то они “чисты” по своей сути, они не сводятся к иным принципам — к принципам так называемой действительности, а утверждают свои законы, то есть свой символический мир. Эти законы не структурируют образование, поскольку образование в данном случае воспринимается как практика без реальности, то есть как нечто, что не может быть вне и до некоторого рода галлюцинаторной практики. Поэтому даже первый, “ореаливающий” тип практики рассматривается как один из галлюцинаторных миров, хотя обычно им приписывается иное значение. Но помимо этого, возникающие фантазматические продукты не являются и результатом внешней или внутренней стимуляции воображения. Они самостоятельны, в том смысле, что конструируют само воображение, при этом возникая ex nihilo, из образовательного вакуума, а не из образовательной среды.

Такая переинтерпретация образовательного пространства ведёт и к иной постановке проблемы знания. Знание перестаёт быть продуктом взаимодействия с внешним миром или другими людьми, а становится галлюцинацией отдельных индивидов или некоторых сообществ. Это означает, что его “оправдания” или доказательства несут с собой не достоверность, но согласованную произвольность, выбор прагматических принципов и последствий, соответствующих символическому порядку, порождающему галлюцинации знания.

Во-вторых, естественно из вышеизложенного следует вопрос о месте педагога, как впрочем и студента, в такого рода практике. Действительно, педагог, переставший быть галлюциногеном, становится чистой галлюцинацией, одной из многих, наряду с университетом, студентом, знанием. Эта проблема, однако, оборачивается совершенной иной стороной, если мы проблематизируем сам уровень педагогического. Говоря о педагогическом, я имею в виду всё, что в образовании подчинено идее целеполагания, развития и формирования. Сегодня университетское образование строится вокруг идеи цели как модели будущего, причём педагог “приватизирует” эту функцию, даже если не он занимается определением её непосредственного содержания. Можно даже сказать, что на сегодняшний день педагог — это функция цели образования. Если мы рассматриваем вопрос о педагогическом в такой перспективе, тогда в том, что касается “галлюцинаторной” практики, речь о цели и средствах идти не может. Галлюцинации — не предмет формирования или проектирования, их невозможно смоделировать.

Конечно, проблема роли педагога не заключена только лишь в цели и не снимается со снятием вопроса о последней. В ней, к примеру, выделяется ещё один блок, не менее существенный для понятия образовательной практики, — проблема отношения, которая по-разному разрешается в двух выделенных нами практиках. В “ореаливающей” стратегии отношение выступает неким элементом окружения, оно всегда уже есть, и при этом оно внешне по отношению к субъекту. Даже отношение к себе может осмысляться как чуждое для данного индивида. Это ведёт к тому, что отношение становится “пустым местом”, тем, что вытесняется из сознания, что пропускается в речи и деятельности. То есть когда говорится об образовании и о связи позиций студента и преподавателя в нём, вопрос сразу ставится в ключе близости или отделённости их друг от друга. Но сам “факт” отношения не возникает, конструкция отношения отсутствует, оно как бы очевидно и несомненно настолько, что о нём нет нужды говорить.

В “галлюцинаторной” же практике мы видим изначальную ориентацию на производство отношения, в рамках которого уже вероятны дальнейшие дифференциации: рефлексия и саморефлексия, близость и дальность. Но в основании лежит конструкция отношения — этой “первичной сцены” галлюцинаторного образования. Тогда становится понятной и функция галлюцинаций — это не продукт, а предмет отношения, который конструируется в образовательной практике не неким субъектом, будь он педагогом

или студентом, а отношением к отношению. При этом ни природа этих галлюцинаций, ни условия их появления не представляют собой главного предмета интереса. Галлюцинация — это способ “размыкания” образовательной практики, способ её трансцендирования и создания иной реальности, столь же конструктивной, но и столь же достоверной. Но в этом смысле важным оказывается и тот способ, которым мы практикуем себя в новой “галлюцинаторной” реальности.

Отношение предполагает специфическую практику себя, и его изменение ведёт к трансформации нашего полагания субъективности. И опять в данном пункте мы видим расхождение двух подходов. В первом подходе субъективность структурирована вокруг идентичности, которая действительна и конкретна, то есть обладает завершённым смыслом. Во втором случае эта субъективность, поскольку говорится о её неопределённости и конструктивности, становится возможностью невозможности, то есть незаконченности, неокончательности, бессмысленности, непонятности, вообще отсутствия себя. Но в таком случае не ставит ли это под вопрос идею отношения? Кто тогда к чему или кому относится? Это одно отношение относится к другому. Субъект становится отношением; возможность его выделения существует пока существует отношение.

Таковы те проблемные места, которые позволили нам развести две практики, реализовывавшиеся на семинаре. По существу это образовательные практики и поэтому мы, ведя речь о семинаре, в то же время говорим об образовании, о его формах и содержаниях, как они представлены в разнообразных интерпретациях. Тем не менее, как уже упоминалось, была особая область, в которой эти практики встретились и которая, собственно, привела или приведёт к появлению феномена семинара. То есть семинар — это то, что ещё будет, но никогда не произойдёт. Но для такого способа действия — а ведь он уже действует на нас из своего несуществования — нужны некоторые аттракторы, точки, задающие траекторию его движения, — как в наших воспоминаниях, так и в нашем будущем. Таких точек пока нами выделено три, но понятно, что это начало серии, которая будет расширяться (с появлением новых вопросов) и одновременно сужаться (с исчезновением старых) в ходе появления самого семинара как ещё одной галлюцинаторной образовательной реальности.

Вкратце эти “точки удивления” можно представить так:

1. Что такое проблема или проблема проблемы. Ответ не столь уж очевиден. Как правило, проблема — это то, что должно быть решено или выявлено. В итоге мы имеем дело с бесконечно множащимися списками проблем, которые студенты и преподаватели готовы предъявить в случае необходимости. Проблема понимается как нечто, с чем мы сталкиваемся, что требует своего внимания от нас, что необходимо проинтерпретировать и осмыслить. Но что если проблема — это то, что проблематизирует нас самих, не просто указывая, что мы должны обрести качества или знания, которых у нас пока нет и которые помогут нам с ней справиться? Что если она требует изменения способа нашего отношения — например, перестать быть субъектом повседневого мира? Что если она усомневает сам способ нашего конструирования себя и других? Тогда не столь уж существенно, насколько проблемность осознаётся и понимается. Важнее становится не обнаруживать проблемы, а конструировать их, практиковать.

2. Множественность языков. Похоже, это уже тот аспект современного университетского образования, с которым мы сталкиваемся всё чаще. Возможно, это также один из конститутов этого образования. Когда мы говорим о многообразии языков, мы имеем в виду культивируемое многообразие, не столько данность, сколько возможность. В этом смысле перед образованием стоят, по крайней мере, две проблемы. Во-первых, это проблема децентрации, потери каким-либо голосом статуса привилегированного и доминирующего. В результате, языки разных культур, традиций, историй, сообществ вступают в сложное взаимодействие, обнаруживающее их частичность, локальность. Но тогда исчезает и единообразная интерпретация реального, а значит, возникает вопрос о создании своей реальности, своего языка, своего в смысле произвольности и неочевидности акта его конструирования. Во-вторых, перед нами встаёт вопрос о разнообразии голосов или языков, звучащих в одном голосе или языке. Получается, что вообще нельзя говорить об одном, отдельном языке, но лишь о смене языков, переходе от одного языка к другому. Этот переход особый акт, поскольку он совершается как бы всегда после, ведь нет границ, которые он пересекает. Это не постепенный процесс, а внезапный скачок, который сменяется новым скачком и т.д.

3. Пространство семинара — где оно? Где семинар проходит? В комнате? На наших глазах? В наших мыслях? В наших фантазиях? Но тогда возникает вопрос и о его действующих лицах. Кто они? Языки? Люди? Идеи? Практики? Опыты? Такое большое количество вопросительных знаков говорит о том, что ответов на них пока, а может быть и вообще, нет. В самом деле, где место для подобного события в образовании? Хочется верить, что, по крайней мере, один вариант этого места будет представлять собой пространство фиксации и обнаружения галлюцинаций. Семинар может вызывать галлюцинации, но не в этом его цель. Он расчищает для них пространство от реального. Семинар — это то, что остаётся, когда реальности больше нет. Это то воображаемое место, в котором любое воображение, любая фантазия сумеет найти возможность или невозможность своего появления. Но в таком виде оно — это пространство — может осуществляться, по крайней мере, в двух видах: “концентрированном” и “растворённом”. Семинар-раствор — это семинар, убирающий режим реальности в отношении всех объектов — даже самых незначительных, вроде чаепитий, — включённых в него. Но снятие режима не полное, частичное. Семинар-концентрат, наоборот, освобождает от достоверности одно пространство, например мышление, тем самым ограничивая его. Однако освобождение происходит во всей полноте. Но можно вообразить и такой семинар, который будет расширять любое символическое пространство, открывающееся в нём, выводить его даже за свои собственные пределы. Все эти разновидности семинарских практик очень неясны, слабо осознают себя, но, возможно, в этом их сила, признак их “реальности”.

Итак, наш анализ подходит к концу. Хотя конечность и бесконечность анализа — это тот выбор,

Итак, наш анализ подходит к концу. Хотя конечность и бесконечность анализа — это тот выбор, совершение которого должно зависеть не от воли аналитика, а от структуры отношений, которая устанавливается между ним и анализируемым материалом, причём последним зачастую оказывается поле действий, мыслей, чувств, воспоминаний самого аналитика. Но если мы вновь обратимся к выше изложенному, тогда перед нами станет вероятной более конкретная и в то же время более широкая постановка проблемы конечности и бесконечности анализа. Можно сказать, что анализ конечен в качестве исследовательской процедуры, но бесконечен в качестве образовательной практики. Поскольку образование "разомкнуто", открыто для новых "галлюцинаторных" опытов, не подвергает их сразу процессам экспертного оценивания, постольку аналитика образования, выстраиваемая не на основании утверждения неких принципов, но на основании конструирования отношения, становится существенным моментом самой образовательной практики. Иначе говоря, образование — это результат аналитики. Аналитика создаёт образование, которое она анализирует, причём это создание никогда не завершается, не достигает конечной точки, ведь конечность смысла означает разрыв отношений, существующих только в момент дополнения, внесения новой реальности, порождающей другие отношения и т.д. Именно поэтому, подобно тому, как мы выявили исходную образовательную направленность семинара, который не только говорил об образовании, но и реализовывал его, в данном случае мы говорим об анализе как одной из разновидностей образовательной практики, которая пока не стала, но может стать таковой. Это значит, в том числе, что любой анализ перестаёт быть способом выражения личного мнения, субъективной точки зрения, как и способом изучения "объективной реальности". Скорее, он начинает функционировать в качестве такого механизма, который производит отношение, в рамках которого конструируется образование. Это может быть отношение между преподавателем и студентом, между студентом и текстом, отношение к себе и отношение к знанию, отношение между исследованиями и между позициями и т.п. Как бы то ни было, анализ продолжается…

Наталья Корчалова

Было или нет

Обычно после семинара (конференции и т.п.) его пытаются проанализировать или выразить хоть какое-то отношение к нему. При этом часто звучит фраза: "У нас (или с нами, или вовсе без упоминания лиц) произошло событие". То есть физическое присутствие некоторого числа людей в некотором едином физическом пространстве уже позволяет считать это событием. Так и говорят: участник события, например, восстания. Событийность экзистенциальна.

Для меня то, что происходило 21—22 сентября 2000 г. и называлось семинаром "Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы", событием в указанном смысле не было. Или не стало. Или я не увидела в этом события. Не просто событие, не любое событие, а образовательное событие мне не удалось там увидеть. Ни в себе, ни в других. Но это может значить, что у меня нет зрения или что мое зрение локально, узко или специфично.

Однако то, что можно назвать образованием, как мне показалось, происходило. Но происходило за семинаром, помимо него. Понятно, что "образование", "образовательный" требуют пояснения. Если попытаться обозначить первичной и общей метафорой это видение образования, то она выглядит следующим образом: образование есть тогда, когда субъект (назову его так) изменяет качество своего присутствия. Присутствия в ситуации. Причем эти изменения могут быть двоякого рода. Первое, когда, изменившись, можно вернуться в прежнее состояние. Второе, когда изменения необратимы. Другой образ, другая метафора: образование есть тогда, когда субъект (назову его так) может сказать: "Раньше я этого не умел, а теперь я этому научился". Я не знаю, как соотносятся эти образы, метафоры и соотносятся ли они вообще. Но пока они помогают мне думать.

Так вот. Кто-то из участников семинара мог бы сказать: "Я научился делать на компьютере объявления", или "научился размещать приезжих в общежитии", или "я смог измениться и более уверенно отстаивать свою точку зрения", или "научился не поддаваться на явные и скрытые провокации (и, следовательно, обнаруживать их)" и так далее. Все это и многое другое я "видела" до семинара и после семинара, а 21—22 сентября 2000 г. в столовой, в коридорах и на кухнях. Или кто-то мог бы начать вести себя "не как положено вести себя на семинаре" ("положено" другими или самим собой). Но почему-то в рабочее время самого семинара не покидало впечатление типического и привычного. А типическое и привычное не соответствует пространству образования (и это третья метафора).

Как мне показалось, многие (или некоторые) участники семинара занимали педагогическую позицию по отношению к другим его участникам, вне зависимости от возраста, социального и научного статуса. И в этом смысле образование в семинаре тоже было. Но мало кто пришел туда с желанием, или с установкой, или с намерением измениться и ушел измененным, измененным если ненадолго, но все же глубоко, основательно. И в этом смысле образования в семинаре не было. Образование не дало места, или возможности, образованию. Сначала я думала, что образование убило образование. Но теперь я думаю, что это было не так. Убить можно то, что живет, хотя бы потенциально. Так что произошло что-то другое. Но я не знаю что.

Александр Забирко

Семинар: варианты финала

Одна проблема все время обнаруживает себя. Дело в том, что я не могу избежать самопроявления, уйти от себя. Может ли семинар разворачиваться не как процесс производства субъекта?

Всякая моя реплика связывается с прошлым опытом, мое действие опирается на привычную практику, моя цель непредставима без моего будущего присутствия.

Может ли семинар быть формой ухода от себя?

Было развернуто два семинара — семинар как социальный проект и семинар как образовательная

Было развернуто два семинара — семинар как социальный проект и семинар как образовательная практика. Семинар как социальный проект представлял специфически автономное и завершенное событие, был инициирован конкретными людьми. С этой точки зрения семинар требовал своей детализации как локальное событие, но не производил практик самотрансформации. Более того, он вполне естественно “вытекал” как форма уточнения и развития проблематики психологического образования, как инициирование интереса к актуальным для нас темам у психологического сообщества, как форма диалога и содержательный взаимообмен.

Семинар присутствовал как акт, имеющий смысловую и временную структуру, как “нормальная” типизация. Он появился как уже готовый набор функций и целей, направленных на достижение определенного положения дел, результата. Нормальный социальный проект. А “отправной точкой любого проектирования,— как говорит по этому поводу Шюц, — оказывается не развертывающийся процесс действия, но завершенный в воображении акт” [1, 134]. Изначальное присутствие мотива “для-того-чтобы” организует семинар как способ достижения желаемого положения вещей; здесь типичность последнего не вызывает сомнения, поскольку связь семинара с моей персоной уже установлена, а типизация, как считает Абельс, “есть создание смысловой взаимосвязи” [2]. Осуществляемая в указанных границах активность направлена на уточнение своего будущего, проблематизация самого субъекта здесь неуместна.

Семинар как образовательная практика появился благодаря социальному проекту семинара. Проблематизация субъекта семинара разрушает привычные критерии отношения и ориентиры, например, на то, “как такой текст прочитает господин С”.

Подобный семинар организован не субъектом (и непосредственно не конструирует субъекта) посредством установления смысловой взаимосвязи и временной структуры, но вызван ситуацией (или вызвал ее), в которой “пустеет” субъект и его проект. Семинар, в этом случае, превращается из объекта, события, текста, нуждающегося в инсценировке в пространство практики, перестает значить, лишь маркируя область неопредзаданного.

Потерявший самого себя семинар становится всем, точкой, где сфокусировались траектории присутствия.

Часто возникает подозрение, что это не мы проводим семинар. Почему я говорю о двух семинарах? Возможно, потому что когда мероприятия, стоящие в программе последними завершились, появилось разочарование. И одновременно появилось подозрение, что семинар не закончился. Но закончился я.

Литература

1. Абельс Х. Романтика, феноменологическая социология и качественное социальное исследование / Пер. с нем. В.В. Козловского. [WWW-документ] URL http://www.soc.pu.ru/publications/jssa/1998/1/a10.html
2. Шюц А. Структура повседневного мышления / Пер. с англ. Е.Д. Руткевич // Социологические исследования. — 1988. — № 2. — С. 129—137.