

Издания Центра проблем развития образования  
Белорусского государственного университета  
[www.charko.narod.ru](http://www.charko.narod.ru)  
[www.edc.bsu.by](http://www.edc.bsu.by)

УДК 378.1 : 159.9  
ББК 74.58 У59

## Психологическое образование: контексты развития

Альманах № 3

[Серия «Университет в перспективе развития»](#)

Белорусский государственный университет.  
Центр проблем развития образования БГУ  
Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова.  
Мн.: Технопринт, 1999. - 168 с.

*Рецензенты:*

Н.И. Латыш, доктор философских наук, профессор;  
Г.М. Кучинский, доктор психологических наук, профессор.

ISBN 985-6582-33-4

Альманах составлен на основе докладов, сделанных специалистами в области высшего образования на методологических семинарах и научно-практических конференциях в Белорусском и Московском государственных университетах в 1998-1999-х гг.

Содержание обсуждений затрагивает проблемы целей и ценностей университетского психологического образования и способы их обеспечения как актуальные проблемы современной высшей школы в ситуации динамизации социокультурных отношений.

Данное издание предназначено для преподавателей высшей школы, ученых, аспирантов, магистрантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

[Предисловие \(с. 5\)](#)

#### ИССЛЕДОВАНИЯ: ОТ ИДЕИ К КОНЦЕПЦИИ

[Полонников А.А. Динамика психологической реальности и процесс психологического образования \(с. 7\)](#)

[Краснова Т.И. Игровое сознание как необходимое условие погружения в практику \(с.24\)](#)

[Забирко А.А. Возможность многомерного профессионального сознания и самоопределение психолога в современной ситуации \(с. 34\)](#)

[Корбут А.М. Кризис идентичности - кризис знания - кризис образования \(с.42\)](#)

[Краснов Ю.Э. Оппозиция познавательной \(естественнонаучной\) и мыследеятельностной \(психотехнической\) рациональности в психологии \(Материалы к разработке психологии как практико-ориентированной гуманитарной науки проектно-программного типа\) \(с. 55\)](#)

[Васильюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории \(с. 73 \)](#)

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ: ОПЫТ И РЕФЛЕКСИЯ**

[Сосланд А.И. Психотерапевтический текст \(с.83 \)](#)

[Слепович Е.С. Некоторые проблемы подготовки будущих психологов к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии \(с.95 \)](#)

[Кремер Е.З. Вольный семинар "образование психолога" \(замысел и первый шаг работы\) \(с. 97 \)](#)

[Харин С.С., Вильтовская Я.И. Модель конструирования профессионально-личностного гештальта у студентов вузов \(с.103\)](#)

### **МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИЙ И СЕМИНАРОВ**

[Алексеев Н.Г. К проблеме содержания психологического образования. \(с.109 \)](#)

[Розин В.М. Философия образования и педагогическое знание. \(с.111 \)](#)

[Слободчиков В.И. Парадигмы развития современной психологии и образования.\(с. 120 \)](#)

### **ПРИЛОЖЕНИЕ**

[Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Образование психологов в современном социокультурном контексте. Контуры модели практико-ориентированного психологического образования \(с.146 \)](#)

[Забирко А.А., Корбут А.М., Кирилук Л.Г., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Психологическое образование: ситуационный анализ \(опыт многопозиционной экспертизы\) \(с.154 \)](#)

### **[Альманах № 4](#)**

***ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МАТЕРИАЛОВ САЙТА  
ССЫЛКА НА САЙТ ОБЯЗАТЕЛЬНА!***

## Динамика психологической реальности и процесс психологического образования

**Полонников Александр Андреевич**, кандидат психологических наук, зам.директора Центра проблем развития образования БГУ.

Содержанием психологического образования должно стать отношение между психологической реальностью и психологическим знанием. Утверждение данного понимания означает не только переворот в практике обучения студентов на соответствующих факультетах, но и ревизию сложившихся способов понимания природы психического, обуславливающих ее антропологические контексты. Попробуем это обосновать.

Для начала наполним значениями три основополагающих понятия: "реальность", "знание", "отношение" с тем, чтобы положить их в фундамент возводимых нами конструкций. Психологическая реальность будет рассмотрена нами на двух уровнях: как структура повседневного сознания и как теоретический конструкт. При этом последний мы понимаем достаточно широко (в виде систем ориентаций), включая в этот ряд не только сугубо научные психологические доктрины, но и психотерапевтические построения, эзотерические учения и т.д.

В то же время важно указать и то, что психологическая реальность полагается нами в качестве подструктуры социальной реальности, ее системообразующей характеристики. Однако во всех рассматриваемых явлениях мы будем пытаться выделять момент её представленности в сознании субъекта независимо от индивидуального или группового статуса, причем взятого не столько как продукт внешнего описания, сколько как самоописания действующего и относящегося к этому действию сознания. Социальная реальность, будучи интериндивидуальным качеством, часто воспринимается человеком как его приватное свойство. Мы же полагаем, что даже те психологические особенности людей, как, например, ощущения внутренних органов собственного тела или биологические потребности, по своему происхождению не связанные с социумом, тем не менее, приобретают человеческую определенность в связи с социальным взаимодействием и вне его поняты быть не могут.

### **1. "Реальность" в антропологическом контексте.**

Итак, под "реальностью" договоримся понимать нечто обладающее для нас статусом достоверности, то, что несомненно. Причем, и это важно подчеркнуть, достоверность носит не столько познавательный характер, сколько характер "ощущения присутствия". Мы бодрствуем, пребываем в этом состоянии, пребывание отчетно и это первое, что мы знаем. Корень слова "пре - бывание" достаточно точно фиксирует модальность человеческой реальности. Реальность онтологична, бытийственна. Она дорациональна, она сама базовое условие любых чувств и рационализаций. Это уточнение следует учитывать далее при прояснении категории "реальность". В этом полагании мы радикально расходимся с американским психологом К. Роджерсом, рассматривавшим реальность как чувственную, опытную данность [17,31].

Переживаемый нами страх реален независимо от вызвавших его причин, реально сновидение, посетившее нас ночью, реален собеседник, оппонирующий нашему высказыванию, реально, наконец, само наше мышление как, впрочем, и фактичность нашего бытия в мире. Усомнение в этой достоверности ведет к дереализации, разрушению структуры реальности. Уже тот небольшой перечень реальностей, который мы привели выше, говорит о том, что человеческая реальность многомерна и многолика. Само ее структурирование можно считать важнейшим культурным завоеванием людей, особенно если вспомнить хрестоматийный пример о неразличении архаичным человеком реальности сновидения и бодрствования. Способность нашего современника ориентироваться в структуре общепринятой реальности положена в качестве исходного критерия при диагностировании психологической нормы. Индивид, заявляющий о том, что он только что беседовал со своим покойным

дедушкой, явно проблематичен с психиатрической точки зрения в цивилизованном мире.

Реальность имеет для нас само собой разумеющийся характер и только кросскультурные сопоставления обнаруживают ее социокультурную, историческую обусловленность и динамизм. Это значит, что реальность является социокультурной функцией, производной и производящей человеческие обстоятельства. В своей сущности реальность – это упорядоченный определенным образом человеческий мир. В этом смысле вполне допустимо говорить о реальности материального объекта и о реальности Бога, хотя это могут быть разные реальности.

Современный человек способен обнаружить себя не в одной реальности, а в разных: повседневной реальности и реальности сновидения, реальности игры и эзотерическом мире. В последние десятилетия все чаще стали говорить и писать о виртуальной реальности. Доминирующая в историческом сознании реальность составляет базовую матрицу человеческого мировоззрения. Как пишет В.М. Розин "...если реальность овладевает сознанием человека (или он входит в реальность), то возникает устойчивый мир, в котором происходят вполне определенные события. Возникнув, реальность навязывает сознанию определенный круг значений и смыслов, заставляет переживать определенные состояния" [20,242]. В этом отношении эмпирический объект (материальный) предмет в структуре Божественной реальности становится Богоданным. Базовой, генеральной реальностью жизни значительной части современных людей можно считать повседневную реальность – продукт солидарности актуального для индивида социума. На ней основываются все остальные реальности людей, в нее они возвращаются после эпизодических вылазок в другие миры. Между тем, тотальность повседневной реальности не следует преувеличивать не только потому, что исходной реальностью для многих людей и сегодня выступает реальность Бога, Науки, Искусства, но и потому, что человеческий мир динамичен, в нем постоянно встречаются и сложно взаимодействуют различные реальностные структуры. Американский социальный психолог Альфред Шюц для структурирования этой множественности реальностей ввел различие, позволяющее дифференцировать феномен реальности на конструкты первого и второго порядка. Конструкты первого порядка (как правило, повседневная реальность) каждый человек воспринимает как само-собой-разумеющийся мир, хотя он был когда-то организован нашими предшественниками. "Перед нами он предстает в нашем собственном переживании и интерпретации. Но любая интерпретация мира, – пишет Шюц, – основана на предыдущем знакомстве с ним – нашем лично или передаваемом нам родителями и учителями. Этот опыт в форме "наличного знания" выступает как схема, с которой мы соотносим все наши восприятия и переживания" [31,129]. "Каждый из этих миров представляет собой совокупность данных опыта, характеризующуюся определенным "когнитивным стилем" и представляющую собой – по отношению к этому стилю – единое непротиворечивое целое. Когнитивный стиль – сложное образование, сочетающее в себе специфическое решение проблемы существования данных в опыте объектов и явлений, специфическую форму личностной вовлеченности, своеобразии проявления человеческой активности" [23,405].

Последователи Шюца акцентировали отсутствие непосредственной связи между конструктами первого и второго порядка. Конструктивность второго порядка, с их точки зрения, означает "радикальное изменение напряженности сознания. В контексте религиозного опыта его называли просто "скачком"... Физик-теоретик говорит нам, что его концепция пространства невыразима на разговорном языке, также как артист говорит то же самое о смысле его произведений, а мистик о встрече с божественным" [1,48].

Конструкты первого порядка в некоторых случаях, например, в процедурах эмпирического обобщения, выступают основой для конструктов второго порядка. Однако в них содержания первого порядка переозначены, символизированы в контексте тех целостностей, которые претендуют на преобразующее действие. Поэтому глубоко верующий религиозный человек воспринимает мир совсем не так как радикальный атеист, а художник или музыкант – отлично от эстетически неразвитого человека.

По аналогии с конструктами первого и второго порядка в мире религии и искусства мы можем рассматривать и соотношение повседневной и научно организованной реальности в мире психологии. Это значит, что обыденное психологическое знание и научно-теоретическое находятся не в отношении субординации и иерархии, а могут быть рассмотрены как позиции и видения субъектов в структуре разнокачественных целостностей. Этот вывод имеет принципиальное значение для нашего дальнейшего размышления о структуре знания, в том числе и образовательного. Подчеркнем только, что конструкты первого и второго порядка мы рассматриваем в инструментальной функции в качестве средств понимания и анализа феноменов повседневного и неповседневного сознания. Их применение помогает нам структурировать содержание высказываний, часто разнокачественных по составу, а также педагогически управлять коммуникативным процессом. Вполне понятно, что теоретические высказывания в рамках той или иной научной традиции стремятся к исключению повседневных значений.

Взаимодействие повседневной и неповседневной реальностей имеет сложнодинамический характер. С одной стороны, постоянно возникают и развиваются различные неповседневные формы: многообразие жанров искусства, научных направлений и парадигм, религиозных верований и доктрин, с другой, идет непрерывный процесс оповседневнивания – ассимиляции конструкторов второго порядка тотально господствующей реальностью конструкторов первого порядка. "Нисходящее движение оповседневнивания, – читаем у Бернхарда Ванденфельса, – имеет свою противоположность в восходящем процессе преодоления повседневности. Сюда относится появление необычного в процессах творения и инновации, которые прокладывают себе путь с помощью отклонений, отходов от правил и новых дефиниций" [2,47].

Особый интерес для образования представляет смена реальностей. Если некоторые ее трансформации происходят "естественно" и не затрагивают глубинных структур сознания субъекта, например, сновидение или алкогольное опьянение, то другие для своего утверждения нуждаются в особой культурной организации сообщества, немалых индивидуальных усилиях, сложноустроенных процедурах обращения. В психоанализе, в частности, разработан тщательно соблюдаемый ритуал психоаналитического обращения, в котором, помимо глубокого изучения данной теории, обязательно прохождение неопитом серии аналитических процедур у опытного психотерапевта, с помощью которого по существу переписывается вся личная история обращающегося, а значит формируется необходимая для осваиваемой практики психоаналитическая идентичность. "При смене непосредственной реальности (как мы обозначали выше – базовой), – утверждает В.М. Розин, – все чувственные впечатления начинают интерпретироваться как события новой непосредственной реальности. При этом человек получает возможность произвольно актуализировать и созерцать свой внутренний опыт, сформированный у эзотерика под эзотерическое учение. Иначе говоря, он оказывается в мире своего идеала (то есть эзотерического учения, ставшего реальностью).

Как показывает изучение эзотерического опыта жизни, для смены обычной непосредственной реальности на эзотерическую необходима многолетняя работа и почти титанические усилия" [20,242].

Процедура смены одной непосредственной базовой реальности на другую получила в социологии знания название "альтернации". В этом ключе можно по-новому увидеть мировоззренческую, культуротворческую роль образования.

Альтернация, как правило, имеет дело со ставшей базовой реальностью, которая теперь подлежит проблематизации. В феноменологической традиции социологии знания выделяют три важнейших социальных условия процесса трансформации устоявшейся структуры реальности:

1. Наличие социального базиса, прежде всего, значимых других, с которыми индивид, трансформирующий реальность, устанавливает сильные аффективные идентификации.

2. Отделение индивида от "обитателей" иных миров, прежде всего, от "сожителей" по только что оставленному им миру. (По крайней мере ментально).

3. Реорганизация аппарата общения. Исключение из взаимодействия лиц, расходящихся с новыми дефинициями реальности.

Концептуальным условием альтернации выступает развитость системы знания, в которой все прошлые, настоящие и грядущие события получают свою интерпретацию. "Историческим прототипом альтернации является религиозное обращение" [Более подробно см. 1, 255-260].

Поскольку реинтерпретации в процессе альтернации подвергается вся мировоззренческая структура в целом, то изменения не могут не коснуться "я" индивида – интегратора психологической реальности. В случае радикальной альтернации, как это было показано нами на примере психоанализа, можно говорить о смене личностной идентичности субъекта.

В то же время для уточнения сущности используемого нами понятия «реальность», большое значение имеет методологическое замечание Э. Кассирера, отмечавшего, что "человек не сталкивается с реальностью непосредственно – он не способен видеть ее, так сказать, лицом к лицу. Физическая реальность как бы отстает пропорционально продвижению символической активности человека. Вместо того, чтобы иметь дело с самими вещами, человек как бы беседует с самим собой. Он настолько опутал себя лингвистическими формами, художественными образами, мифологическими символами и религиозными ритуалами, что может видеть и знать только посредством этого искусственного медиума" [8,96].

Постижение той или иной реальности – в виде божественного откровения верующим или озарения идеей ученого – всегда составляло наиболее привлекательную часть самых разнообразных свидетельств.

Попытка прорваться к высшей реальности смысла вылилась у Э. Гуссерля в разработку особой программы ментальной активности – феноменологической редукции. С его точки зрения человеческий

мир, мир культуры не только символически избыточен, но и организован шаблонами личностных значимостей, обнаружение которых составляет основное содержание эгологической редукции как подструктуры феноменологической редукции [6,75]. Анализ, редукция символических форм, в том числе и структур собственных предпочтений, согласно Э. Гуссерлю, позволяет человеку получать знание о чистых, идеальных сущностях, то есть о реальности Истины (чистых смыслов).

## **2. Знание в структуре реальности**

Способом презентации (репрезентации) реальности выступает знание. Знание несводимо к реальности, хотя и выражает ее в той или иной символической форме. Причем вербальная ипостась знания всю полноту знаниевых структур собой не исчерпывает. Иллюстрацией данного тезиса может служить случай, недавно произошедший с автором этих строк.

В одном из белорусских сел он обратился к пожилой женщине за рецептом искусно приготовляемых ею пирогов. К удивлению вопрошающего, получить таковой оказалось просто невозможно, причем растерянность мастерицы явно указывала на то, что с задачей вербальной рационализации своей практики она столкнулась впервые. Знание в этом случае было растворено в неотчуждаемых действиях, традиции, передаваемой женщинами-кулинарами данной семьи из рук в руки в форме «социальной эстафеты» [27,214].

Знание в принципе можно считать функцией реальности, ее свидетельством. Не случайно Бергер П. и Лукман Т. определяют знание как "уверенность в том, что феномены являются реальными и обладают специфическими характеристиками" [1,9]. Тем самым они, с одной стороны, разводят знание и реальность, а с другой, указывают на характер связи между ними. Поскольку реальность не дана нам перцептивно, а лишь намекает на свое существование (символизирует себя), то связь эта иррациональна. Мы верим в существование реальности.

В то же время это не та вера, на основании которой мы верим в существование не зависящих от индивида объектов, хотя реальность воспринимается как объективная характеристика мира, а та вера, в которой сами объекты обретают данность. Вот как пишет, например, по поводу божественной реальности русский философ С.Л. Франк: "Нужно говорить, например, скорее о реальности Бога, чем об его "существовании", ибо слово "существование" означает, что наша мысль трезво констатирует, как бы протоколирует некий объективный состав, как бы "наталкивается" на грубый факт, наличие которого она должна отметить, тогда как под "реальностью" мы можем разумеать простое непосредственное "наличие", живое присутствие чего-либо в нашем опыте – нечто, что составляет очевидный и неотъемлемый элемент нашей реальной жизни, – словом, нечто более первичное, конкретное, живое, чем констатирование внешней объективной действительности" [29,257]. И несколько далее: "Таково, в сущности, отношение между опытом и мыслью, выраженной в понятиях, во всех областях знания; свободный и пронизательный ум, видящий саму реальность, всегда сознает, что все высказывания и суждения о реальности лишь частичны и в этом смысле неадекватны единству живой реальной полноты самой реальности, т.е. что всякая реальность сама по себе есть всегда нечто большее и иное, чем все, что мы можем знать и высказать о ней" [29,270]. С нашей точки зрения, точнее будет говорить об ощущении присутствия реальности, чем о ее видении.

Таким образом, знание о реальности имеет в своей структуре, в качестве базового компонента, веру, причем, в нашем контексте религиозная вера может быть рассмотрена как частный случай. Установка веры формирует целостность знания, включая и его неявные элементы, которые при соответствующих условиях могут быть рационализированы в понятийной форме. Но не только. Знание реальности может быть презентировано, как уже было сказано выше, в шаблонах действия, в интуиции, образно-символической форме, категориально - понятийных конструкциях. Но, и это самое главное в нашем рассуждении, упорядоченность самым разнообразным знаниевым организованностям придает "верное" отношение к реальности. Собственно вера – первый камень в фундаменте конструкции человеческой реальности. В этом смысле расширение структуры знания всегда ограничено пределами или горизонтами принятой веры. Это обстоятельство во многом объясняет парадокс, зафиксированный в свое время К. Роджерсом. "Факт существования экстрасенсорного восприятия имеет такое же или большее значение, как и существование многих принципов, принимаемых психологами. Но все же, за некоторым исключением, почти все психологи отвергают его существование. Не легко отвергать методы, которые были использованы при изучении ЭСВ (экстрасенсорного восприятия), ибо они ничем не отличаются от методов, используемых в любой другой области психологии. Но психолог идет на поводу у своего субъективного знания. Существование экстрасенсорного восприятия не соответствует его представлениям о результатах экспериментов, открывших это явление его субъективному опыту. Поэтому он отвергает этот феномен" [18,208]. Не факты служат утверждению веры, а вера придает

явлениям статус фактичности. «Если проанализировать, – пишет В.Е. Каган, – сегодняшние (и не только сегодняшние) психологические и психотерапевтические дискуссии, то нетрудно будет заметить, что львиная доля опровержений выглядит таковыми лишь в глазах опровергающих, а вера как недоказанное знание царствует даже в самых строгих и точных науках» [7,114]. Заметим, кстати, что это высказывание принадлежит не гуманитарии, а ученому - медику.

"Идея истинна тогда, – утверждает Ортега-и-Гассет, – когда она соответствует имеющейся у нас идее реальности. Но наша идея о реальности не есть наша реальность. Последняя включает то, с чем мы действительно считаемся в жизни... Для нас реальностью является не идея как таковая, а, напротив, идея в той мере, в какой она не является для нас исключительно лишь идеей, будучи инфраинтеллектуальным верованием" [12,409-410].

Не вдаваясь в обстоятельства сложных философских дискуссий по поводу определения сущности веры, обозначим контуры нашего понимания этого культурного явления. Речь идет в данном случае об особом иррациональном, дорациональном отношении человека к действительности (не путать с антирациональным), в котором устанавливается связь с тем или иным Абсолютом. Причем эта связь носит трансцендентный характер. Для прояснения своего понимания воспользуемся услугами уже цитированного нами Франка. В работе "Что такое вера?" он различил веру-доверие и веру-достоверность. Вера-достоверность основана на расчете вероятности. "Поставленные в необходимость выбирать между более вероятным и менее вероятным... Мы отдаем предпочтение первому; и если всегда остается возможность, что мы ошибаемся, т.е. что случится менее вероятное, то мы имеем все же больше шансов оказаться правыми, чем в случае обратного допущения" [29,222]. Подчеркнем здесь важное для нас слово "допущение". Вера-достоверность – это всегда допущение, то, что является условием наших действий, неререфлектируемым основанием. Приведем пример Ортеги-и-Гассета, использованный им для иллюстрации такого рода ситуации. "К примеру, вы, читатель, находясь дома, по тем или иным причинам вдруг решаете выйти на улицу. Что, собственно, сейчас в вашем поведении будет иметь характер осмысленного действия, даже если понимать слово "осмысленное" в самом широком значении, то есть как ясное и действительное осознание чего-либо? Вы отдаете себе отчет в своих намерениях, в принятом решении, в действиях, которые вы совершаете, идете, открываете дверь, спускаетесь по лестнице.

Речь, конечно, идет об осмыслении ваших действий в данный момент при самых благоприятных обстоятельствах. Так вот, сколько бы вы ни копались в вашем сознании, вам не удастся найти даже намек на мысль, в которой бы утверждалось, что улица реально существует... Это действительно весьма важный факт, предпосылка всего остального. Однако именно этот, столь важный вопрос, вы перед собой не ставили, вы об этом не думали – ни для того, чтобы отрицать, ни для того, чтобы утверждать, ни для того, чтобы усомниться в нем. Значит ли это, что наличие или отсутствие улицы не влияет на ваше поведение? Разумеется, нет. В этом легко убедиться, если бы вы, выйдя за дверь своего дома, обнаружили, что улица вдруг исчезла, земля обрывается у вашего порога и перед вами зияет пропасть. Вот тогда вас охватит, несомненно, искреннее и невольное изумление. Как так? Почему улицы нет? Но ведь мы как будто уже установили, что до этого вы не думали о наличии улицы, не сомневались в том, что она есть. Это неподдельное изумление показывает, до какой степени наличие улицы уже устоявшийся факт вашего сознания, то есть вы рассчитывали на то, что она существует, хотя и не думали о ней, и именно потому, что не думали.

Максимально активным в поведении оказывается латентно значимое нашей интеллектуальной деятельности, все то, с чем мы считаемся и о чем мы не размышляем, и именно потому не размышляем, что заранее принимаем в расчет" [12,407-408].

Итак, вера-достоверность есть исходное допущение, инфраинтеллектуальное построение, то, с чем мы действительно считаемся в жизни, то что дорефлективно. Последнее, конечно, не означает принципиальной недоступности содержаний допущений для философского или психологического анализа. Как раз напротив. Современная ситуация именно этого требует от мыслящего человека и именно этой заботой продиктованы данные строки. Вопрос о допущениях и его границах может быть поставлен как минимум в двух плоскостях: как обоснование необходимости такой рефлексии и методически – как ее осуществить. Коснемся этих проблем несколько ниже.

Вера-достоверность – это миф, который может быть обнаружен как допущение во всех сферах человеческой активности. Вот как описывает мифологию классической физики автор "Диалектики мифа" А.Ф. Лосев: "Механика Ньютона построена на гипотезе однородного и бесконечного пространства. Мир не имеет границ, т.е. не имеет формы. Для меня это значит, что он бесформен. Мир – абсолютно однородное пространство. Для меня это значит, что он – абсолютно плоскостен, невыразителен, нерельефен. Неимоверной скукой веет от такого мира. Прибавьте к этому абсолютную темноту и

нечеловеческий холод междупланетных пространств. Что это, как не черная дыра, даже не могила и даже не баня с пауками, потому что и то и другое все-таки интереснее и теплее и все-таки говорит о чем-то человеческом. Ясно, что это не вывод науки, а мифология, которую наука взяла как вероучение и догмат...

Итак, механика Ньютона основана на мифологии нигилизма. Этому вполне соответствует специфически новоевропейское учение о бесконечном прогрессе общества и культуры" [10,31].

Подобная критическая работа может и должна быть проделана относительно структур психологической реальности, рационализированных в самых разнообразных научных и ненаучных теориях. Так, например, миф Фрейда может быть прочитан как допущение изначальной порочности человеческой природы, а миф Роджерса – как принципиально противоположное утверждение. Миф Выготского имеет в своей структуре социогенетические предпосылки, в то время как миф Пиаже коренится в биогенетических допущениях. Именно эти предпосылки – «верные» по своей природе, определяют всю последующую структуру символических конструкций этих ученых, делают проблематичным непосредственный диалог между ними. Для психологического образования здесь возникает неразрешимая проблема тождества психологического предмета в различных подходах. Если каждый создатель теории выстраивает свою структуру психологической реальности, объективируя ее в соответствующем знании, то как соотносить эти знаниевые организации друг с другом и соотносимы ли они в принципе. В этом случае "мышление" у Пиаже представляет собой совсем иной объект, чем в парадигме культурно-исторической школы Л.С. Выготского. Куда в таком случае направлен весь пафос критики основателя советской психологической школы, равно как и его собственных оппонентов?

Такова сущность нашего подхода к структуре психологической реальности на основе веры-достоверности. Отметим только, что важным моментом отношения данной реальности и знания, как отмечают исследователи данного феномена, является их некоторая противопоставленность. Как пишет Франк: "Если в нем [в знании] и содержится элемент веры, то наша воля направлена на то, чтобы этот элемент присутствовал в минимальной мере или чтобы вера по возможности приближалась к знанию" [29,222].

Иное дело -- духовная связь с Абсолютом или, как ее именует Франк, вера-доверие. "Вера в Бога, – утверждает философ, – не есть, с точки зрения рационального понимания мира, "наиболее правдоподобная гипотеза", которая "не имеет никакого отношения к допущению в качестве истины, "наиболее вероятного" [Там же]. "Вера мыслится как выражение и итог акта послушания, покорного доверия к авторитету, люди вообще должны верить некой инстанции, которая мудрее их и утверждения которой должны поэтому восприниматься как непогрешимая истина" [29,223]. Причем, это не промежуточный авторитет папы, Писания или церковного собора, авторитет которых сам произведен от значимости абсолютного авторитета. Для религиозного человека – это авторитет Бога. Для нерелигиозного – авторитет научной Истины или человеческой Природы. Анри Пуанкаре, например, таковой единственной, абсолютной, объективной реальностью считал "отношения вещей..., из которых вытекает мировая гармония. Без сомнения, – пишет он, – эти отношения, эта гармония не могли бы быть восприняты вне связи с умом, который их воспринимает или чувствует" [16,362].

Существование мировой гармонии, разумеется рационально постигаемой, суть то беспредельное неverifiedируемое абсолютное допущение, из которого выводятся все математические конструкции этого ученого. Это тот безусловный авторитет, в который верит выдающийся французский исследователь и его единомышленники.

Таким образом, вера (как достоверность, так и доверие) является базовым условием возникновения всякой реальности, в том числе и психологической. Подробное рассмотрение и конкретизация вариантов абсолютизаций в виде соответствующих картин психологической реальности представляет предмет отдельной и скрупулезной работы. В нашу задачу входит лишь обозначение направлений необходимых исследований. С этой целью была построена в свое время типологическая модель, которая, по нашему мнению, может послужить конструктивным основанием для соответствующих изысканий. Речь идет об историко-культурных типах самоопределения и самореализации человека, среди которых выделялись мифическая, теоцентристская, антропоцентристская и наукоцентристская модели абсолютизации (упорядочивания и переупорядочивания) эмпирического психологического материала [15,73-81].

В основу предложенной нами модели была положена идея П. Сорокина о том, что «всякая великая культура есть не просто конгломерат разнообразных явлений, сосуществующих, но никак друг с другом не связанных, а есть единство, или индивидуальность, все составные части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражают одну, и главную, ценность... Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры. По этой причине важнейшие составные части такой



интегрированной культуры чаще всего взаимозависимы: в случае изменения одной из них остальные неизбежно подвергаются схожей трансформации» [25,429]. Главным принципом средних веков, главной истиной (ценностью), по мнению Сорокина, был Бог. Динамика культуры и, соответственно, ее подструктур может быть понята как смена базовой ценности или Абсолюта (в нашем языке). Возникающие же в культуре символические формы: наука, искусство, мораль и т.д., зависимы от тех или иных абсолютизаций и по причастности к ним выстраивают свои функции, например, служат их легитимации. Как нам представляется, существует определенная корреляция между целостностями культуры и структурами человеческой субъективности. Именно эту зависимость мы пытались выразить в нашей модели на примере культурных типов самоидентификации личности человека.

Наличие Абсолюта (центрации) в культуре, формирует объективно существующую матрицу самоопределения, которая в аспекте психологической или педагогической практики может быть рассмотрена как антропологический идеал. Современную же ситуацию мы интерпретировали как ситуацию исчерпанности всех выработанных прежде абсолютизаций как инвариантных. Именно в этом смысле интерпретируется нами современное содержание антропологического кризиса. Его выражением, как метко замечает Розин, становится невозможность различить «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 всерьез» [19,26]

Таким образом, построение психологической реальности, независимо от её уровня (повседневного или теоретического), соотносимо как с предельной культурной центрацией, так и с имеющимися «внутри» вер-допущений (мифов).

Разумеется, предложенная модель – лишь самая общая схема, апеллирующая к так представленным основаниям. Однако, эта идея представляется нам настолько значительной, что мы берем на себя смелость высказать некоторую предварительную гипотезу о роли веры в конструировании психологической реальности, что, конечно, выражается в соответствующем знании. Рассмотрим это на примере учений основателей двух европейских психологических направлений Выготского и Пиаже [3; 14].

Историческая дискуссия между ними, выразившаяся в разночтениях обучения и развития, понимания характера и движущих сил развития, решения вопроса о соотношении мышления и речи, продолжается по существу и по сей день. Причем оппоненты исходят из предположения о возможности получения истинного ответа на спорные вопросы. Они полагают, что Выготский и Пиаже, заочно обсуждая интересующие их вопросы, имели в виду одни и те же объекты, по отношению к которым и осуществляли высказывания. Не исключено, что и сами классики предоставили для этого повод, в пространстве естественнонаучного дискурса, исходящего, как известно, из общих парадигматических установок. В этом случае истина должна быть одна и оппонент либо некорректно интерпретировал тот или иной психологический объект (психологическую реальность), либо расширительно трактовал полученные в научном опыте данные. Именно это естественнонаучное допущение в психологии мы и хотим сейчас с помощью введенных нами средств усомнить, а значит ограничить.

С нашей точки зрения, психологические объекты, являясь фрагментом психологической реальности, осознанно или, как правило, неосознанно конструируются их авторами в исследовательском акте. Для нашего случая первым актом творения должен стать акт абсолютизации, утверждения веры-доверия. Как Выготский, так и Пиаже, будучи детьми своего времени, поступают аналогичным образом. Их базовая трансценденция (абсолютизация) связана с верой в науку, прогресс и разум, рациональное самосовершенствование человечества. В теоретических схемах этих ученых Наука символизирует себя в виде вершины развития рационального мышления и культуры вообще: научные понятия (у Выготского), стадия формальных операций (у Пиаже). Заметим, не поэтическое или практическое, а именно формально-логическое мышление. Скорее всего, именно эта вера и послужила источником всех последующих генерализаций. В тоже время вера-достоверность, (миф), у них во многих отношениях противоположна. Выготский постулирует первичность социума и культуры, Пиаже -- биологические предпосылки, Выготский -- вектор развития направляет извне во внутрь, Пиаже -- изнутри во вне, Выготский апеллирует к искусственно - техническому смыслу развития (развиванию), Пиаже – к самоизменению (созреванию), Выготский в качестве механизма развития рассматривает знаково-орудийную деятельность, Пиаже – процессы самоорганизации и адаптации. И это заведомо неполный список используемых этими учеными допущений, которые по своей природе не являются умозаключениями, а носят характер аксиом. Можем ли мы после такого рода анализа утверждать тождественность предмета дискуссии? Кого опровергает советский психолог во многих своих замечательных произведениях и опровергает ли? Особенно если учесть известное замечание Томаса

Куна о том, что даже в физических теориях "слова вроде "звезда" и "планета", "смесь" и "соединение", "сила" и "материя" – функционируют по-разному" [24,80].

С нашей точки зрения, участники дискуссии находятся в разных пространствах или разных позициях. Каждый из них реализует собственную социокультурную программу, решающую несовпадающие по целям и нерелевантные по материалу задачи. Несколько лет тому назад мы предположили, что в европейской культуре реализуются две альтернативные исследовательские программы развития [13,3]. Их сущность мы интерпретировали, введя представление о части и целом. Обеспечение интересов целого–социализация– вызывает к жизни унифицирующие антропопрактики в функции усвоения нормативного. Причем, это усвоение может быть вполне творческим, например, развивающее обучение Эльконина - Давыдова. Реализация интересов части–индивидуализация – апеллирует к уникализирующим антропопрактикам. Эта разнонаправленность и отразилась в учениях Выготского и Пиаже. Поэтому, структурируясь в ориентации на единый абсолют, их теории имеют в качестве оснований несовпадающие допущения, что и предопределяет всю последующую аргументацию. На деле это означает лишь то, что их научные практики решают собственные социокультурные задачи, утверждая реальность Науки как базовую.

Значит ли это, что возникшая в свое время и продолжающаяся сегодня дискуссия некорректна и бессмысленна? По поводу некорректности мы уже высказались выше. По поводу бессмысленности следует более подробно прояснить собственную позицию.

Как уже было заявлено выше, мы являемся приверженцами методологической ориентации, сомневающейся в универсальности принципа куммулятивности в развитии знания и акцентирующей парадигмальные разрывы.

На деле это означает невозможность прямого сравнения научных теорий, поскольку в их основе лежат свои уникальные «универсальные принципы, с устранением которых устраняются все факты и понятия» [22,128]. Однако сопоставления не бессмысленны. Как раз наоборот. Конкуренция школ, теорий, подходов позволяет точнее понять их смысл, ограничить чрезмерную экспансию научных и ненаучных человеческих практик. Как пишет П. Фейерабенд относительно научного познания, последнее не является, по его мнению, приближением к некоторому идеалу, а оказывается "...океаном постоянно увеличивающихся альтернатив, каждая из которых принуждает другие уточнять свои точки зрения, а все они вносят свой вклад – благодаря конкуренции – в развитие мощи нашего мышления" [28,421]. Применительно к анализируемой нами дискуссии Выготского и Пиаже методологическая рефлексия оснований, их научных программ позволяет лучше понимать их исторический смысл, соотносить направленность этих практик с актуальными задачами психологической работы.

Из всего сказанного выше следует сделать несколько обобщений прежде, чем мы перейдем к определению последнего из нашей триады понятия – "отношение".

Итак, психологическая реальность понимается нами как конструктор, с помощью которого человек упорядочивает окружающий мир и строит свою собственную идентичность. Распадение реальности ведет к дереализации – утрате собственного "Я". Базовым компонентом структуры реальности следует считать веру, причем веру двух видов: абсолютную веру (веру-доверие) и вероятностную веру (веру-достоверность). Современное повседневное сознание, как правило, основывается на втором, однако в некоторых случаях может происходить смена "домашней" реальности. (В этих случаях человек начинает видеть мир преобразенным в структурах альтернативной реальности).

Формой презентации (репрезентации) реальности выступает знание, в котором вербальная (или понятийно-категориальная) форма может быть рассмотрена лишь как один из ее фрагментов. Не менее значимыми секторами реальности являются интуитивные знаниевые структуры, образно-метафорические, деятельностно-поведенческие. Научное упорядочивание реальности тяготеет к категориально-понятийным способам ее оформления, однозначности вариантов интерпретации. Образно-метафорическое определение мира содержит в себе более либеральные способы нежесткого понимания и выражения этого понимания в соответствующих знаниевых структурах. Кассирер обозначил первый как логически-дискурсивный способ преобразования мировоззренческого и эмоционального содержания, второй как лингво-мифологический [9,33-38].

Таким образом, отношение между знанием и реальностью может быть реализовано в той или иной символической форме (Кассирер выделяет следующие символические образования, при помощи которых человек упорядочивает мир: миф, язык, искусство, религию, историю, науку [8,100], причем, ни одна из существующих форм не может быть в общекультурном смысле признана привилегированной.

### **3. Между знанием и реальностью**

Отношения между реальностью и знанием могут строиться не только по параметру презентации

(репрезентации), но и в плане построения/преобразования. В современной культуре существуют достаточно хорошо разработанные практики воспроизводства и поддержания реальности: педагогика и психотерапия. В задачу первой традиционно входит мировоззренческое преобразование тех субъектов, которые ЕЩЕ не воспринимают окружающую действительность как актуально общепризнанную. Вторая имеет дело с теми, кто УЖЕ не воспринимает общепризнанного положения дел. В этом плане средневековая инквизиция, сжигавшая на костре ведьм и колдунов, ничем, по существу, не отличалась от советской судебной психиатрии, только в первом случае репрессии подвергалось мифологическая картина мира, а во втором – любая другая, несовпадающая с нормативной господствующей коммунистической идеологией.

В качестве еще одного способа отношения реальности и знания может рассматриваться создание, проектирование новых мировоззренческих структур, особенно в тех случаях, когда существующие стратегии оформления мира перестают удовлетворять субъектов по тем или иным причинам. Знание при этом становится тем строительным материалом, при помощи которого новая реальность утверждается и легитимирует себя.

Порождение знания о новой реальности, интерпретация ее в самых разнообразных символических формах приобретает особое значение в современной динамической ситуации, побуждающей индивида к оперативной самоорганизации и самореорганизации. Немаловажное значение имеет и умение индивида ориентироваться в символическом мире, который по образному выражению Мамардашвили "...буквально замусорен отходами духовного производства всех стран и народов" [11,46]. Функция воспроизведения, поддержания или создания новой реальности содержательно определяет ту или иную педагогическую или психологическую систему, обуславливает ее состояние и характер изменений. Так, например, бытовавшая в советское время педагогическая парадигма была призвана подтверждать существующие мировоззрение как само-собой-разумеющееся. Между тем, на заре своего становления ее функция носила конструктивный характер утверждения новой социальной реальности.

Подведем краткий итог первой части нашего изложения:

- психологическая реальность есть способ упорядочивания индивидом социального мира, структурирования себя и других;
- основой организации психологической реальности выступает механизм веры в двух ее формах: доверия и достоверности;
- базовой (исходной) психологической реальностью является само-собой-разумеющаяся реальность;
- процесс смены трансформации психологической реальности есть прежде всего процесс смены веры (в социологии знания – "альтернация");
- психологическая реальность реперезентирует себя для индивида в самых разнообразных формах знания: интуициях, шаблонах мышления и деятельности, вербальных и невербальных организованностях поведения;
- психологическая реальность для человека носит объективный характер, хотя по своей природе является обобщением субъективных действий людей;
- социокультурный механизм формообразования (в том числе и построения психологической реальности) может быть обозначен как трансцендирование;
- псевдогенетически могут быть представлены следующие целостности культурной организации психологической реальности: мифоцентристская, теоцентристская, антропоцентристская, наукоцентристская;
- становящаяся культуросцентристская мировоззренческая ориентация характеризуется наличием множества центров, причем каждый из них не дан, а задан [5,29-38];
- трансценденция осуществляется на базе механизма веры, причем в последних четырех случаях миф не репрессируется, а "снимается", переоформляется в структуре вновь возникающего целого;
- анализ структуры знания предполагает реконструкцию контекстов (вер), в качестве исходного упорядочивающего принципа;
- отношение между знанием и реальностью может быть выражено тремя (четырьмя) деятельностными позициями: воспроизводство, поддержание, критика, конструирование;
- современное психологическое образование должно сегодня готовить специалистов по работе с психологической реальностью человека на основе многопозиционной культуросцентристской ориентации.

#### **4. Психологическое образование в ситуации многообразия.**

В разработке идеологии психологического образования мы исходим из методологического указания Фейерабенда о том, что должен быть найден новый способ обучения, который сделает "для человека

более легким и изменение его точек зрения, и более естественное включение научных теорий в поведение людей", что "облегчит видение мира на основе таких теорий. Это обучение должно будет позаботиться о том, чтобы мир повседневных объектов не оказывал давящего влияния на человека; оно также должно сохранить до некоторой степени открытым различие между сновидениями и реальностью" [28,454].

Обсуждение задач современного психологического образования невозможно в полной мере без формулирования отношения к тому "наследию", которое достается высшему образованию в виде "продуктов" средней общеобразовательной школы. В рассматриваемом нами аспекте (работа с реальностями) институт средней школы реализует установку на формирование у учеников научного мировоззрения, призванного "правильно" интерпретировать все существующие отношения, в том числе и повседневный опыт. В результате отсутствия различия между повседневной и научной картиной мира у большинства учащихся складываются эклектические конгломераты разнообразных причудливых представлений, в которых синкретично соединены обыденные суждения и дисциплинарно-предметные фрагменты. Поставленная еще в XVII образовательная машина продолжает работу по преобразованию обыденного мировоззрения в научное. Именно в это время, по мнению многих экспертов, "новой формой работы с сознанием" становится наука, заменившая на этом месте другие целостные культурные формы [4,10]. В момент своего становления (17-18 вв.) научное знание представляло собой оформляющуюся реальность, достаточно единую по качеству. Многие ученые той эпохи – главные производители научной реальности – были энциклопедистами, универсальными специалистами. Лучшим примером в этом отношении может служить М.В. Ломоносов, олицетворявший собой идею университета. Между тем, развитие наук, ведущее не только к накоплению знаний о мире, но и к дисциплинарной специализации, привело к тому, что научная реальность стала раскалываться на отдельные дисциплинарные картины мира, причем, вследствие соответствующих верований в абсолютную истинность научного знания, каждая из этих картин претендовала на инвариантность. Единый прежде мир науки стал осколочным.

Весь двадцатый век прошел под знаком попыток синтеза научного знания в целостную непротиворечивую научную картину мира. Свидетельством тому - развертывание во всем мире междисциплинарных и межпредметных исследований, развитие системологии и кибернетики. Несмотря на значительные успехи в развитии этих и некоторых других областей научного знания конечная задача на сегодняшний день не достигнута и не очевидна принципиальная возможность ее решения. Школа, ориентирующаяся на научную абсолютизацию, оказывается в положении института, транслирующего заведомо разорванную картину мира, синтезировать которую школьникам не удастся, что приводит к срыву процесса альтернации обыденного сознания в научное и, в результате, к массовой редукции к мифу. Возникает странная ситуация. Мир символических форм множится и развивается. (И это касается не только мира науки). Жизнь настоятельно требует ориентации в этой многоплановой действительности, различения ее и адекватного действия. Редуцирующееся же мифическое сознание – продукт массового образования – остается трогательно бесчувственным к происходящим изменениям, а значит дезориентированным. Идеологемы, фрагменты различных символических форм, научные знания ассимилируются этим редуцированным сознанием как достоверные эмпирические факты. Таким образом, массовая средняя школа с ее однозначной наукоцентристской ориентацией воспроизводит эффекты разорванного сознания, ведет к потере ориентации школьников в современном мире.

Таков тот исходный материал, с которым приходится иметь дело не менее массовому высшему образованию. В свете вышесказанного не решают дела ни изученные в большом количестве языки, ни отдельные специализации, ни растягивание процесса среднего образования на сколь угодно большой срок. И выход из создавшегося положения, как нам кажется, только один: в ситуации кризиса Абсолюта, невозможности утвердить какую-либо одну целостность как последнюю, человек должен приобрести опыт входа, нахождения и выхода из той или иной структуры целостности (символической формы), опыт совершения необходимого для этого действия усилия, символической идентификации с избранной на данный момент той или иной целостной культурной формой. Принципом формообразования, как уже было сказано выше, мы считаем механизм трансценденции. При этом смена целостности (реальности) в практике образования не должна быть по своему характеру "подлинной" в смысле религиозного обращения, а носить условный, "игровой" характер с соответствующей для данной реальности идентичностью. "Игровой" не означает ненастоящий. Детская игра, мир театра как раз и представляют собой культурные образцы интересующей нас альтернации. Образование должно научиться работать в ситуации множественности миров и начало этому может быть положено в системе высшего психологического образования.

Ситуация множественности предполагает принципиальную возможность разнокачественных интерпретаций будущими профессионалами тех или иных фрагментов мира. Эта задача оказывается

практически невыполнимой в следствие отсутствия опыта трансцендирования (выхода в символическую реальность второго порядка) у подавляющего большинства выпускников средней школы. В результате вместо множественности позиций и, соответственно, интерпретаций, в процессе образования происходит неподлинная (мнимая) смена позиции, что, разумеется неочевидно как для студента, так и для преподавателя.

Каким же образом нам видится общая схема процесса психологического образования, ставящего своей целью не столько усвоение тех или иных конкретных знаний, сколько умение вырабатывать системы ориентаций в неустойчивом, неопределенном мире?

Прежде всего такого рода образование означает радикальный отказ от установки на альтернатию как на свою конечную цель. Не отменять в этом случае повседневную реальность как несовершенную, низлежащую, и следовательно, корректируемую, а признать ее в качестве базовой, места "образования смысла, открытия правил" [2,47]. Отношение к осваиваемой в образовании психологической реальности должно строиться на различении ее с повседневной реальностью, отрыве от повседневной в акте образовательного действия и возвращении, после его завершения, "домой". С этой точки зрения было бы неверным оставаться, скажем, психоаналитиком после завершения психотерапевтической ситуации. Т.е. речь идет о формировании в образовании особой «игровой» идентичности.

Имитация процесса альтернатию в образовательном процессе требует особой организации предметного материала, который теперь не должен быть дисциплинарно, предметно "разорван", а "упакован" в достаточно целостные единства, воспроизводящие по полноте избранную к освоению реальность.

Поскольку воспроизводство психологической реальности не является актом индивидуального действия, а включает в свою структуру, в качестве базового условия, ее интерактивное подтверждение, постольку образование перестает быть только совместно-индивидуальным событием, а становится местом развертывания процессов образовательной солидарности конструирующих эту реальность образовательных субъектов.

Акт построения (реконструкции) психологической реальности носит принципиально творческий характер, что определяется не только самой природой реальностей, но и сверхзадачей такого образования – подготовить субъекта к собственному, порождающему психологическую реальность действию.

Природа психологической реальности (так как она задана нами выше) делает образовательный процесс лишенным однозначной установки на интеллектуализм, поскольку студент теперь имеет дело с недостаточно осознанным: верой, допущениями, тем, что является латентно значимым нашей интеллектуальной деятельности, "с чем мы считаемся и о чем не размышляем, и именно потому не размышляем, что заранее принимаем все это в расчет" [12,408]. Это обстоятельство обращает наше внимание на нетрадиционные для современного психологического образования формы: игру, театрализацию, искусство в целом.

Задача индивидуальной ориентации в структурах психологической реальности каждого обучающегося требует особого педагогического отношения к нивелирующим индивидуальное сознание социально-психологическим эффектам: эмоциональной нерелексивной солидарности группы (конформизму), авторитету педагога, устойчивости группы членства. Динамизация указанных обстоятельств становится важнейшим педагогическим условием достижения образовательных целей.

Построение (реконструкция) психологической реальности не может быть осуществлена студентом из позиции наблюдателя, а требует от него особой жизненной активности – позиции участника, практикующего собой ту или иную реальность. Принципиальным здесь мы считаем методологическое указание Дж. Сороса о том, что «реальность лучше всего представлять как сложную систему, а мышление участников – основной источник её сложности» [26,198]. При этом знание, возникающее в практикующем реальность сознании, становится как бы живым, данным субъекту "не в форме чисто умственного созерцания, а в форме такого созерцания, которое связано с живым погружением субъекта в объект, сочувственным переживанием объекта" [30,153-154].

Воспроизводство психологической реальности в образовательном процессе требует кооперативных усилий студентов и преподавателей, которые начинают на деле практиковать образовательные сообщества "через соучастие в которых и происходит образование человека" [21,4].

Осваиваемые в процессе образования психологические реальности не являются само-собой-разумеющимися структурами в отличие от житейских психологических феноменов и соответствующего знания. Реальность психологических теорий – реальность конструкторов второго порядка, их построение и должно быть освоено студентами как профессиональное действие.

Конечной сущностной задачей психологического образования в новых динамических условиях

становится подготовка профессионала, способного к конструированию (реконструированию) психологической реальности в контексте ситуационного социокультурного самоопределения.

### Литература

1. Бергер П. Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. - 323 с.
2. Ванденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности // Социологос. – М.: Прогресс, 1991. - С.39-50.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии.– М.: Педагогика, 1982. - С. - 361.
4. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. – М.: МАРО, 1996. - 545 с.
5. Гусаковский М. А. Культурологический подход в педагогике // В сб. материалов международной научно-практической конференции "Реформирование национальной системы образования. Методологические основы и поиск путей реализации. – Мн.: НИО, 1996. - С.29-38.
6. Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология // Логос, 1992, N 3. - С.62-80.
7. Каган В.Е. Психология и психотерапия. // В кн. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии.– М.: Смысл, 1997. - С.111 - 123.
8. Кассирер Э. Опыт о человеке. // Человек, 1990, N 3. - С.93-104.
9. Кассирер Э. Сила метафоры. // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. - С.33-43.
10. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. - С.22-186.
11. Мамардашвили М. К. Язык и культура. // Alma mater, 1991, N3. - С.45-49.
12. Ортега-и-Гассет Х. Идеи и верования. // Избранные труды. - М.: Изд. "Весь мир", 1997. - С.404-436.
13. Палоннікау А.А. Міфы свету дзяцінства. // Пачатковая школа, 1996, N 12. - С.1 - 4.
14. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.: Педагогика Пресс, 1994. - 528 с.
15. Полонников А. А. Кризис личностно-определенной формы бытия человека в современной социокультурной ситуации. // Адукацыя і выхаванне, 1997, N 7. - С.73-81.
16. Пуанкаре А. О науке. – М.: Наука, 1990. - 736 с.
17. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. – М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер", 1997. - 320 с.
18. Роджерс К. К науке о личности. // История зарубежной психологии (30-60 е гг. XX в.) Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. - С.200-230.
19. Розин В.М. Кризис личности как отражение кризиса культуры. // Мир психологии и психология в мире, 1994, N 0, с.26 - 32.
20. Розин В.М. Психология: Теория и практика: Учебное пособие для высшей школы. – М.: "Форум", 1997. - 296 с.
21. Слободчиков В. И. Новое образование – путь к новому сообществу. // Народное образование, 1998, N 1. - С.3-5.
22. Смирнова Р. А. Природа социальной реальности: Бытие и познание. – Мн.: Навука і тэхніка, 1991. - 168 с.
23. Современная западная социология: Словарь. – М.: Политиздат, 1990. - 432 с.
24. Современная философия науки: Знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. Хрестоматия. – М.: Логос, 1996. - 395 с.
25. Сорокин П. Социокультурная динамика // В кн. Человек. Цивилизация. Общество.– М.: Политиздат, 1992. - С. 425 - 504.
26. Сорос Дж. Советская система: к открытому обществу.– М.: Политиздат, 1991, - 222 с.
27. Теория познания: В 4 т. Т. 4 Познание социальной реальности.– М.: Мысль, 1995. - 431 с.
28. Фейерабенд П. Ответ на критику. // В кн. Структура и развитие науки (из Бостонских исследований по философии науки). – М.: Прогресс, 1978. - С.419-470.
29. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. - 511 с.
30. Франк С. Л. Очерк методологии общественных наук. // Вопросы методологии, 1992, N 1-2. - С.149-157.
31. Шюц А. Структура повседневного мышления. // Социологические исследования, 1988. N 12 - С.129-137

