



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. Авторы 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)

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 нефокусированности и необязательности образовательные тексты тотальны, абсолютны в том смысле, что не определяют образовательные 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 intersубъективных 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 самоидентичность, создавая, таким образом, свою идентичность, обнаруживать себя в моменты реализации intersубъективной функции.

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