



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)

Держжен 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)

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 (комментария), 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 привлеченного 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 выполняется в этот момент фоновою работой. Именно фоновою, 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, различие 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 каковы 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 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, производится 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 презентуемой 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 смыслообразующей 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 интеллигентность 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 различия.

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 случае 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 решении 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 притязания 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 обоим 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 а 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 притязательных 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.

1. Обыденный дискурс (этнопсихология) сознания

1.1. Правила

Вернемся теперь к началу нашего комментария. «**Обучение психологии потребует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий) сознания**». Сказанное К. Джердженом почти банально, и сегодня вряд ли встретишь преподавателя психологии, у которого эти строки не вызвали 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, обуславливающие ошибки при воспроизведении определенных 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 общепринятым интерпретации психологической реальности стереотипизированности» [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 “пятячка”. 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 intersубъективным 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 миропонимания.

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 индивидуальную 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 нетипичной стороной. Последнее нельзя недооценивать. Опытность, чувственную присутственность реалий окружающего мира как основу в повседневных ориентациях мы считаем важнейшей характеристикой восприятия мира в естественной

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 обесмысливается. 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.

1.2. Оповседневничество [1]

Метафора “оповседневничество” заимствована нами у известного феноменолога Б. Вальденфельса. Он, в свою очередь, заимствовал термин у М. Вебера, который приписывал ему значение “оживления”, “освоения традиций”, “закрепления норм”. Вальденфельс указывает, что “оповседневничество 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, оповседневничество затрагивает все сферы, включая науку, искусство, религию, так как они лишь в институализации принимают форму, способную продолжительно существовать и сохранять традиции” [5, 46].

Процессам оповседневничества, 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 оповседневничества. Научное знание, транслируемое в университетских аудиториях, сложным образом с ним взаимодействует. “Оповседневничество” более точное именование, чем “житейский”. Поскольку “житейский” отсылает нас к “необработанному” образованию 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 оповседневничествами 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 содержания фрейдовского психоанализа.

Исследователь выделяет в процессе усвоения научных представлений две группы процессов: внешние и внутренние. Внешние указывают 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” собственного 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 структуры имеющихся у индивида типологий. Так, психологическое утверждение может восприниматься как ситуационное и помещаться в контекст

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 построить 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 оповседневиванию (оестествлению) подвергаются не только знания, транслируемые в образовательных процессах университета, но и само университетское образование, которое из выделенного и противопоставленного жизни института немалое превращается в одну из закономерных, 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 оповседневничания.

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

2. Ограничение обыденного дискурса

Однако вернемся к предмету комментирования: **“Обучение психологии требует 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 различие вообще не принципиально. Гораздо важнее (в связи с идеей множественности миров) различие 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 человекообразных 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 губительным” [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 самодельна 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 оповседневиванию, 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 альтернативой. «Историческим прототипом альтернативы принято считать религиозное обращение» [3, 255].

Традиционно образование всегда выполняло альтернативную задачу, диктуя повседневному миру правильные (легитимные) дефиниции реальности [29, 20]. Архе альтернативной 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 разворачивании 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 «психогигиене» 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 неповседневного 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, понятное 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 естественной 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 “здорового 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. Бодуверен П.Ф. Педагогика как объективная наука. — М.: Изд-во “Институт педагогической 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 мыслительной (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/kaergen1/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 sociale. 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".