

З. Мелосик, Т. Шкудлярек

КУЛЬТУРА, ИДЕНТИЧНОСТЬ
И ОБРАЗОВАНИЕ:
МЕРЦАНИЕ ЗНАЧЕНИЙ

Издательство Томского университета
2015

УДК 37:1
ББК 74:87
М 47

Мелосик З., Шкудлярек Т.

М 47 Культура, идентичность и образование: мерцание значений. –
Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. – 170 с.

ISBN 978-5-7511-2370-3

Монография польских философов образования З. Мелосика и Т. Шкудлярек посвящена важнейшим проблемам современного гуманитарного знания: совершенствованию отношений между современной культурой и образованием, а также структуре и функциям гуманитарных исследований в изменяющемся мире.

Текст книги реализует идею открытого произведения, причем не только посредством внутреннего диалогизма, но и за счет незавершенности, возможности вписать в него что-либо, изменить тот или иной тезис, преобразовать его до неузнаваемости.

В своем открытом качестве монография представляет собой пробу образовательного письма, не столько описывающего образование, сколько стимулирующего мышление и деятельность читателей в направлении их участия в обновлении педагогической практики.

Для преподавателей высшей и средней школы, исследователей образования, студентов гуманитарных специализаций.

**УДК 37:1
ББК 74:87**

ISBN 978-5-7511-2370-3

© Мелосик З., Шкудлярек Т., 2015

ЧТЕНИЕ КАК ГРАНИЧНЫЙ ОПЫТ ОБРАЗОВАНИЯ (Вместо предисловия)

Каждому тексту, кроме функции сообщения чего-либо читателю, может быть приписана и определенная социокультурная задача, часто ее называют «миссией», которую текст стремится осуществить в сложившейся (создаваемой) жизненной ситуации. Задача книги польских философов образования З. Мелосика и Т. Шкудлярека, представляемой нами на этих страницах, многопланова. Одна из ее прагматик манифестируется самими авторами и связана с реорганизацией отношений между культурой и образованием, образованием и его субъектами, которые в последние десятилетия все чаще испытывают на себе давление самых разнообразных динамических обстоятельств. В их числе и радикальные изменения в культурном семиозисе, обусловленные глобализацией и информационно-компьютерным бумом, вследствие которых институциональное образование вынуждено все чаще отступать перед натиском корпоративного обучения и различных форм самообразования, и «метаморфоз» процессов социализации, сформировавших целое поколение людей, выросших в цифровую эпоху¹, ежечасно бросающих вызов педагогическому авторитету и вертикальной образовательной коммуникации²,

¹ Американский исследователь образования М. Пренски для описания ситуации в образовании использует термины «цифровые рожденные» и «цифровые иммигранты», подчеркивая тем самым наличествующий в университете межпоколенный конфликт (см.: *Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon* (MCB University Press, 2001. Vol. 9, no 5. Oct.). 6 p. (<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>).

² Информационно-компьютерная компетентность обучающихся часто оказывается выше соответствующей компетентности педагогов, а это существенно и объективно изменяет сложившуюся в образовательной среде систему власти.

и происходящая на наших глазах и с нашим участием диффузия границ научного знания, прежде всего гуманитарного, поставившая под вопрос не только традиционное содержание образования, но и господствующие в обучении принципы педагогического взаимодействия, не говоря уже о практиках образовательных исследований.

Эти и многие другие жизненные изменения ведут к тому, что образование в случае неадекватного реагирования на многочисленные вызовы оказывается перед угрозой выпадения из современной ситуации, превращения из фактора общественного развития в механизм культурной архивации и производства социальных иллюзий. От него требуется ответ по существу, не сводимый к активации имеющихся в нем ресурсов или наращиванию в его лоно различных форм капитала¹. Образование стоит перед задачей самореорганизации, а также видоизменения всей системы связей с культурой, социумом, вступающим в жизнь индивидом. Авторы книги находят для описания новой ситуации образования удачные, на наш взгляд, слова, вынесенные в название: «мерцание значений». То, что еще недавно было устойчивым и даже само собой разумеющимся, становится призрачным, эфемерным, дереализующимся под пристальным взглядом наблюдателя.

Проблемы образовательных изменений (теоретические и практические), возникающие перед современным сообществом, считают авторы, не могут быть решены путем апелляции к какому-то одному привилегированному голосу, будь то голос науки, политики или массового мнения. Эти проблемы нуждаются в широком обсуждении и концептуализации, объективации и легитимации, переводу на язык задач и практических решений. Работа с ними становится

50% студентов Педагогической академии Кракова, например, отмечают, что часто сталкивались с такими ситуациями, в которых их информационно-компьютерные знания превосходили знания преподавателей (см.: *Morbitzer J. Autorytet nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym / J. Morbitzer [Electronic resource]. Mode of access: www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/Morbit_1.pdf; Date of access: 23.06.2015).*

¹ Термин П. Бурдые, связывавшего социальную регуляцию с распоряжением несколькими видами капитала, образующими условия социального влияния: это экономический, культурный, социальный капитал и символический капитал (см.: *Бурдые П. Социология политики: пер. с фр. / сост., общ. ред. и предисл. Н.А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1993. С. 57).*

предметом социального соучастия. Именно это обстоятельство определяет открытый характер сочинения польских ученых, создающих посредством своей книги возможность общественного форума, в котором может принять участие любой желающий, понимая, интерпретируя и критикуя, переписывая весь текст или его фрагменты по своему усмотрению. Открытость текста обеспечивается и реализованной буквально бартовской идеей «смерти автора», и проблематизацией статуса текста, и динамичностью читательской позиции. То есть привычная бахтинская триада: автор – текст – читатель здесь, как устойчивая схема чтения здесь начинает мерцать. Читателю довольно сложно определить в вопросе о том, кто произносит тот или иной тезис, а также найти четко артикулированные основания для идентификации с авторитетным суждением. Важнейшим моментом чтения становится не вопрос, кто говорит, а то, каково действие сказанного, к чему оно побуждает и к каким следствиям солидарность с ним ведет.

Обращение к предложенному З. Мелосиком и Т. Шкудлярском методу чтения учит читателя новому способу текстуальной ориентировки, семиотическому поведению в информационно-избыточном мире, когда реквизиты авторства или стерты сетевой трансмиссией, или отсутствуют вообще. Мы не можем возложить ответственность за сообщение ни на его источник (он может быть симулирован), ни на оригинал текста (мы имеем дело с виртуальной копией). Все возможные конститутивы чтения обнаруживают себя в анализе как коммуникативные конструкции, и это обстоятельство превращает их в предмет специфического деконструктивного отношения читателя. Урок такого отношения преподают нам создатели представляемого на этих страницах сочинения.

Среди решаемых текстом задач особое место занимает работа с читателем. К кому обращена эта книга? Формальный ответ на этот вопрос недостаточен. Дисциплинарная локализация, опять же привычная многим, здесь рассеивается. Читателя невозможно приписать к тому или иному департаменту знания. Междисциплинарное устройство сообщения ведет порой к эпистемологической интерференции, а иногда и к неожиданным знаниевым релегитимациям, как, например, в случае с *Science fiction*. Читатель лишен оснований читательской идентификации и вынужден в ходе чтения постоянно

проявлять фукианскую заботу о себе¹. С этой точки зрения текст обращен к тому читателю, которого еще нет, но который может возникнуть как продукт текстуального взаимодействия. В отношениях с самим собой читателю приходится апеллировать к самореферентности: постоянно обращаться к собственным интерпретациям, анализировать условия своего понимания, суждения и действия, нести ответственность за принятый им самим выбор. И это при том, что каждый сделанный им выбор не окончательный.

Внимание читателя раздваивается. Оно одновременно направлено и на предмет чтения, и на собственную читательскую позицию. Не исключено, что активация читательского самоотношения входила в миссию книги в качестве одной из ключевых, хотя и неявных, задач. Если это так, то у нас появляется возможность определить работу польских коллег как идеологическое произведение в том понимании идеологии, которая у Х. Уайта представлена набором «предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)»². Но только у З. Мелосика и Т. Шкудлярка предписания не вводятся априорно, а выступают предметом установления путем сложного взаимодействия читателя с текстом и самим собой, теоретическими и прагматическими контекстами современной культуры.

Так же, как автор и читатель, в книге мерцает и текст. До интеракции с читателем он, собственно, не существует. Текст есть ее коммуникативный эффект. Эффект, как известно, отличен от результата своей неполной предсказуемостью. Если в порождении той или ситуационной формы видеть образовательный смысл, то работа книги З. Мелосика и Т. Шкудлярка начинает сообразовываться с образовательным действием, включающим в себя вероятностный залог.

¹ Согласно Фуко, забота о себе реализуется не просто как наблюдение за состоянием того, что происходит в твоей душе, но в серии действий на самом себе, «с помощью которых берут на себя заботу о себе, изменяют себя, очищаются, становятся другими, преобразуются» (см.: Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году / М. Фуко; пер. с фр. А.Г. Погоняло. СПб.: Наука, 2007. С. 23).

² Уайт Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт; пер. с англ. Е.Г. Трубиной, В.В. Харитоновой. Екатеринбург: УралГУ, 2002. С. 42.

Это значит, что образование, утверждаемое текстом, не может быть гарантированным. В этом качестве оно лишено атрибутов тотальной педагогической ответственности и противостоит технологизированной версии образования, ориентированной на «сдачу под ключ». Негарантированное образование случайно, в отношении него неприменима логика прогноза (движения от определенного исходного состояния), но оно тем не менее предполагает ряд организационных условий, при которых вероятность появления образовательного события многократно возрастает. Изучение такого рода условий делает текст книги не отчетным, но исследовательским.

Важнейшим моментом представляемой книги, на который мы хотим указать отдельно, является работа по дереификации¹ образования. Этому служат и отмеченные выше текстуальные приемы, и архитектура работы, подчиненная не столько логике сообщения, сколько риторическому порядку, обусловленному практическими соображениями. Однако основное дереификационное усилие концентрируется в тексте на обнаружении условности конститутивов образования. Деконструкция² этой условности не только отражена в отдельном разделе книги, но и составляет, как нам кажется, основное напряжение текста, проясняет риторическую логику его композиции.

Здесь нам потребуется некоторое пояснение. Начнем издалека.

¹ Термин «дереификация» произведен от введенного Т. Лукманом и П. Бергером понятия «реификация», означавшего «восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах» (см.: *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. М.: Academia-Центр; МЕ-ДИУМ, 1995. С. 147). Дереификация означает действия, преодолевающие овеществление.

² Деконструкция – термин, активно используемый французским философом Ж. Деррида. В его применении в настоящем изложении подчеркнут исключительно технический аспект, набор приемов, позволяющих «поставить под вопрос все то, что мы, кажется, понимаем под близостью, непосредственностью, наличием...» (см.: *Деррида Ж.* О грамматологии / пер. с фр. и вступ. статья Н. Автономовой. М.: Ad Marginem, 2000. С. 200). Речь идет о преодолении с помощью особого рода дескриптивных приемов, таких как «перечеркивание», «подвешивание», «реконтекстуализация» и других текстуальных автоматизмов, производных от доверия тексту.

Позитивное описание образования предполагает, что миссия последнего во многом определяется его посреднической функцией, положением между индивидом и культурой, занимая которое, образование не только производит селекцию всегда качественно избыточного культурного материала, но и обеспечивает его бесперебойную трансляцию вступающим в жизнь поколениям. Отобранный и структурированный определенным образом материал составляет то, что называют «содержанием образования», в то время как способ передачи этого содержания соотнобразуется с образовательными технологиями, которые, в свою очередь, должны соответствовать характеру предназначенных к трансмиссии культурных значений. Содержательно-технологическое единство находит свое выражение в конструкции учебных ситуаций, в которых, собственно, и происходит присвоение значимого культурного опыта и правил его применения.

Деконструктивное описание, в свою очередь, указывает на двойную обусловленность учебных ситуаций, во-первых, их миметическим характером (образовательные значения функционируют как модели жизненных реалий, но не сами реалии), а во-вторых, связывающей их верой в трансгрессивность моделируемых условий, допущением того, что предложенные к усвоению знания, умения и навыки применимы к более широкому классу жизненных обстоятельств, чем те, которые проигрываются в образовании.

Активация указанных условностей была бы невозможна без наличия вложенной в них системы мотивов, приписываемых участникам учебного взаимодействия. Учебная мотивация, как правило, обеспечивается посредством экстраполяции в образовательные условия значений будущего (профессиональной необходимостью, значимыми гражданскими качествами, потребностями в саморазвитии). Ориентация на это потребностное состояние выступает важнейшим конститутивом не только позиции учащегося, но и позиции педагога. Обычно мотив учения входит в структуру педагогического обещания. (При этом неважно, можно ли его сдержать). Установление отношений с будущим не исключает рационального обоснования, например в виде цели(ей) занятия, но в реальном взаимодействии чаще всего осуществляется посредством доверия, причем не столько ее участнику-педагогу, сколько самому образованию. Студенты, конечно, могут предполагать, что тот или иной отдельный преподава-

тель недостаточно компетентен или блефует, но допустить, что все образование имитирует свою связь с будущим, им, как правило, не по силам.

Однако и сами симулятивные условия образования при ближайшем рассмотрении обнаруживают в своем устройстве сложную и противоречивую структуру. Французский философ Ж. Бодрийяр различал в свое время три типа миметических ситуаций, которые, на наш взгляд, вполне применимы к обстоятельствам современного образования. Первый тип симуляции, или мимезиса, использует идею следа (репрезентации). «Репрезентация исходит из принципа эквивалентности реального и некоего “представляющего” это реальное знака (даже если эта эквивалентность утопическая, это фундаментальная аксиома)»¹. Таково, кстати, принятое в классической лингвистике понимание отношения означающего и означаемого. Между ними полагается связь соответствия, согласно которой знак призван замещать (дублировать, отражать) замещаемую реальность. Критика образования, опирающегося на этот тип симуляции, часто использует идею преодоления репрезентативных несоответствий для санации учебных ситуаций. На репрезентативной базе, к слову сказать, и строится сегодня идеология обучения на моделях, например, квази-профессионального (контекстного) обучения, активно применяемая прежде всего в высшей школе. Считается, что некорректное применение знаков либо маскирует, либо искажает значимые для приобретения профессии или саморазвития предметы. «Хорошее» образование в этом случае то, которое преодолевает искажающие реальность смещения, элиминирует «плохую» имитацию.

Другой тип симуляции отказывает знаку в репрезентативной функции. Вернее, репрезентация не переходит границы семиотических отношений, выводя из игры денотативные переменные². Означающее лишь симулирует наличие ввелингвистического означаемого, маскируя его отсутствие³. Любая попытка обнаружения «того-что-есть-на-самом-деле» здесь обречена на провал. Исследователь,

¹ Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр; пер. с фр. А. Качалова. М.: Изд. дом «ПОСТУМ», 2015. С. 12.

² Под денотативными переменными мы понимаем любые жизненные обстоятельства и предметы, имеющие не зависимый от языка статус.

³ Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция... С. 12.

пытающийся найти значимое для него соответствие, сталкивается с виртуальными объектами, распадающимися при приближении поисковой оптики на бегущие строчки двоичного кода. Именно в этом направлении все чаще развивается имажинативная (проектная и инновационная) работа в культуре, апеллирующая к тому, чего нет, но должно быть. В отношении этого типа симуляции неприменимы критерии эмпирической адекватности, поскольку эмпирическое существование моделей есть знаковое существование. Здесь не работают различия истинного и ложного, воображаемого и реального. В то же время и этот тип симуляции, задающий определенные рамки образовательному семиозису, не затрагивает существо учебных ситуаций, лишь корректируя принимаемую участниками взаимодействия условность. В любом случае он не противоречит здравому смыслу.

Третий тип симуляции «не имеет отношения к какой бы то ни было реальности, являясь своим собственным симулякротом в чистом виде»¹. Эта форма имитации не отсылает ни к чему, она самореферентна. И если, как заметил Ж. Бодрийяр, предшествующие формы симуляции могут скрывать от нас истину, то последний вид имитации действует как истина, скрывающая, что ее нет. Ситуация симуляции третьего типа все чаще проявляется в современном образовании. Ее симптомами выступают: дипломы, потерявшие свою эквивалентность и самодостаточно отсылающие к самим себе, внутренне опустошенные экзамены, часто представляющие как «сговор, между теми, кто учит, и теми, кого обучают»²; «педагогический инцест», которым участники образовательных отношений стремятся подменить утраченный обмен научной деятельности и знаний³. И, как пишет опять же Бодрийяр, образование (у Бодрийяра это университет) становится «местом безнадежной инициации, приобщения к пустой форме ценности, и тот, кто находится в нем на протяжении нескольких лет, знаком с этим странным процессом, с настоящей безнадежностью “нетруда” и “незнания”»⁴.

¹ Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция...

² Там же. С. 204.

³ Там же.

⁴ Там же.

Все эти формы симуляции, наслаиваясь друг на друга и интерферируя друг с другом, создают крайне сложную и противоречивую эпистемологическую образовательную ситуацию. Ее генез связан с объективным положением дел в образовании, хотя и трактуется иногда наблюдателями с помощью конспирологических категорий. Ее источником являются не чьи-то злонамеренные действия или дефицит рациональности участников педагогических отношений. Условием возникновения этих обстоятельств выступает системный эффект симулятивных интеракций, вызывающий имплозию¹ образовательной реальности, что субъективно переживается ее участниками как ситуация аномии, бессмыслицы, абсурда. С этой точки зрения фиксируемое многими исследователями и практиками падение качества и престижа образования вызывается не одним источником, например когнитивной и инструментальной недостаточностью педагогических работников или леностью студентов, а связывается с активностью превращенных форм², порывающих с внутренней и внешней локализацией инстанций действия, соединяющих виртуальное и реальное, процессуальное и дискретное, инверсирующих значения и способы их связи со знаковыми формами, что в своей совокупности создает беспрецедентную исследовательскую и практическую ситуацию в образовании.

Деконструкция действующих симулятивных ситуаций оказывается важнейшей задачей не только образовательных исследований, но и практик обучения. На это обстоятельство указывал Г. Бейтсон, призывая участников образовательных отношений к (ре)систематизации типологий учебных ситуаций³, а также З. Бауман, настаивающий на включении этой формы образовательного самосознания

¹ Имплозия – термин, заимствованный в микрофизике, означающий взрыв, направленный внутрь.

² Превращенная форма – категория, введенная М.К. Мамардашвили в работе «Как я понимаю философию» (М.: Прогресс, 1990. С. 318). Ею ученый обозначил сложные социальные и научные феномены, структурные отношения которых инновыражены или скрыты от непосредственного наблюдателя. Мамардашвили интерпретирует экономическую категорию «стоимость» как пример превращенной формы.

³ Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон ; пер. с англ. Д.Я. Федотова, М.П. Папуша. М.: Смысл, 2000. С. 308–314.

в структуру содержания образования и отмечающий при этом, что сегодня указанный тип самоотношения является предметом во многом подспудным, мало осознаваемым, крайне редко отслеживаемым его участниками, а также «исключительно слабо связанным с заявленной темой обучения»¹. Деконструкция условий образования посредством дистанцирования² от них становится приоритетной задачей работы по дереификации условий образования, производимой текстом представляемой книги.

По всей видимости, этот тип деконструкции может осуществляться на самых разных уровнях критической работы: уровнем теоретической рефлексии, как это делают Ж. Бодрийяр, З. Бауман или Г. Бейтсон, а также практическом, к которому явно тяготеют польские исследователи. В своей книге они описывают стратегию образования, обеспечивающего двойное дистанцирование индивида как от его непосредственного опыта, так и от той практики обучения, которая диктуется сложившейся образовательной традицией. Используемую в этом случае форму обучения авторы именуют «стратегией деконструкции». Дидактической целью деконструктивного обучения в их изложении является «эпистемологическая трансформация» – изменение отношения учеников к знанию. «Речь идет о создании установки на то, что знание «произведено», что оно не равнозначно: знание есть текст, кем-то и в каких-то условиях созданный, несущий в себе и познавательную перспективу, и условия ее конструирования. Обучение должно стремиться к стимулированию подозрительности, к вскрытию структуры текста, к деконструкции структуры его значений, к критической трансформации знания», – пишут они.

Для реализации деконструктивного обучения авторы предлагают использовать фикциональный дискурс современной литературы. Ученые именуют эту стратегию «путем Ле Гуин» (по имени «культурной» писательницы-фантастки, автора повести «Левая рука тьмы»). Произведение Урсулы Ле Гуин, считают З. Мелосик и Т. Шкудлярек, является образцом критической педагогической и

¹ Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман; пер. с англ.; под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос. 2005. С. 155.

² Более подробно см.: *Szkudliarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków, 2009. 151 s.

литературной работы, основывающейся не столько на деконструкции элементов текста, сколько на трансформации всей ситуации восприятия путем использования «противотекстов». Противотекст Урсулы Ле Гуин описывает мир, заселенный двупольными людьми – гермафродитами, для которых такое состояние вполне нормально. В повести изображена реальность, основные конститутивы которой маркированы противоположными знаками. Столкнувшись с фиктивным опытом, читатель, с одной стороны, имеет возможность представить себе альтернативную собственную культуру, а с другой – получает шанс увидеть и относительность собственной культуры¹. Этот пограничный опыт реализуется благодаря литературным достоинствам текста в воображении читателя, являя собой целостное мировоззренческое отношение, которое теперь эксплицировано. Тождество индивида и его мировоззрения может быть нарушено. Посредством фикций осуществляется критика структур сложившегося восприятия, возникает возможность понимания себя как культурной и исторической конструкции.

В описанном З. Мелосиком и Т. Шкудлярском опыте применения в деконструктивных целях противотекста можно увидеть и некоторую попытку реабилитации симулякра третьего типа, которому Ж. Бодрийяр приписал ознозначно негативное значение. Авторы как бы говорят: дело не в самом симулякре как таковом, а в той языковой игре, в которую он вовлечен. Фиктивный самореферентный мир, созданный фантазией Урсулы Ле Гуин, в педагогическом использовании становится предпосылкой новых возможностей обучения, причем не только в отношении мира, другого, самого себя, но и условий образования, которые теперь становятся предметом критического дистанцирования и анализа.

Здесь, конечно, нам следует сделать оговорку, чтобы у читателя представляемой книги не возникло ощущение автоматического действия текста Урсулы Ле Гуин. Его эффективность в отмеченном выше смысле обусловлена главным образом условиями образовательной коммуникации, которая акцентирует необходимые аспекты

¹ Здесь будет уместно привести тезис из работы В.С. Библера: «...культура есть там, где есть две (как минимум) культуры; ...самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой» (Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры / В.С. Библер. М.: Прогресс, 1991. С. 85).

фикционального произведения, обеспечивает динамику отношений и самоотношений участников, поддерживает образовательные трансформации.

В заключение мы хотели бы сказать еще несколько слов в плане образовательной реабилитации фикциональности. Она связана с традицией безмерного расширения границ первых двух типов бодрийеровских условностей в образовательных практиках, которое реализуется в ущерб тем возможностям, которые открывает обращение к самореферентным симулякрам.

Не секрет, что наше образование ориентировано рационалистично и реалистично. Во многом это обусловлено доминированием классической естественнонаучной парадигмы, регулирующей образовательные отношения. В особенности это касается организации содержания образования, которое, как известно, опирается на принцип научности. Этот принцип не является простой декларацией, а на деле означает инфильтрацию элементов действующих форм исследовательского мышления в контент учебные предметы, порядок коммуникации, дисциплинарную логику построения учебных курсов и программ. Как образование является дискурсивной конструкцией, определяемой способами употребления языка, так и правила включения / исключения, ориентированные на классическую естественнонаучную парадигму, регулируются денотативной концепцией знака и связанной с ней корреспондентской версией истины. Одним из следствий такого распределения становится иерархически упорядоченная научно верифицированная информация, передаваемая по схеме проводника от адресанта адресату. Любая граничная или организованная по другим правилам передача информации получает статус «ложной», «иллюзорной», «фиктивной».

Между тем практика современной науки, в особенности ее гуманитарной части, убедительно свидетельствует об эффективности применения несуществующих (вымышленных, фиктивных) объектов в процессах научного познания. Речь идет, разумеется, не о субъективных иллюзиях сознания, часто выступающих предметом психопатологии, а об особом рода семиотических конструкциях, основной функцией которых выступает не отражение действительности, а содействие в реализации актов понимания и продуктивной мыслительной деятельности в целом. М.К. Мамардашвили, напри-

мер, указывал на распространенность фиктивных объектов типа « $\sqrt{-1}$ » в математике¹.

Культуролог Ю.М. Шилков, наблюдая развитие современных практик научного мышления, даже пишет о «фикциональном повороте» в исторических науках, связанном с исчерпанностью линейных моделей исторического процесса, выводящих свои законы на базе строгой фактологии. Ученый показывает продуктивность использования в современном летописании идей «сослагательной (альтернативной) истории» или истории как фикции². «Фикциональный поворот» исследователь связывает с применением психологических и игровых технологий, расширяющих творческое пространство мышления историка практически до неограниченных пределов³. История при этом начинает трактоваться не «как собрание объективных событий, фактов, а разнообразие текстов (с их документальной значимостью), выражающих взаимодействия людей»⁴.

Сторонники этой точки зрения отмечают, что в ситуации перепроизводства исторических свидетельств и перспектив «граница между фактом и фикцией неуловима»⁵. Последнее не исключает из исторического исследования его эмпирическую составляющую, но переносит вопрос о принципе организации материалов с фактов на формальные характеристики создаваемых нарративов. Это обстоятельство существенно сближает историческое исследование и литературное творчество.

Для акцентирования продуктивности использования фикционального дискурса в образовании особое значение имеет и позиция немецкого социолога К. Кнорр-Цетиной, сделавшей фикцию предметом отдельного исследования. Она отмечает, что основная функция фикций – методологическая, связанная с получением знания об

¹ Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию... С. 318.

² Шилков Ю.М. История как вымысел, или О «новом историзме» / Ю.М. Шилков // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века: К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: матер. междунар. науч. конф. 18 мая 2001 г., Санкт-Петербург. Сер. «Symposium». Вып. 12. СПб., 2001. С. 267.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 272.

⁵ Доманска Э. Философия истории после постмодернизма / Э. Доманска. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. С. 157.

ошибках и ограничениях знания. «Фикции трансформируют технические и социальные аспекты современных институтов в культурные системы множественных порядков... устанавливают для участников социального действия новые эпистемологические перспективы наблюдения и самопознания»¹.

В цитируемом исследовании Knorr-Cetina описала три типа вымышленных форм (фикций): примитивные классификации, социальные модели и операциональные системы знаний². Первые из них связаны с социокультурной ориентацией и обеспечивают исходную категоризацию окружающего мира. К их числу автор относит первичные рационализации – имена: метафоры и аналогии. Фикции такого рода свойственны не только обыденному сознанию, считает исследователь, но и составляют значительную часть словарей естественных наук, образуя терминологические наборы, производящие технические объекты и различия. Второй тип фикций служит социальному сотрудничеству и социальной идентификации, в то время как третий тип выступает инструментом познания, схватывая ускользающие от наблюдения реалии.

Обращение к фикциональному дискурсу в образовании возвращает нас к обсуждению проблематики гуманитарного знания и гуманитарных исследований в целом. В этом отношении заслуживает внимания точка зрения современного немецкого философа Х.У. Гумбрехта, согласно которой гуманитарные науки, в том числе и науки об образовании, не должны быть научными в естественнонаучном понимании. Гумбрехт призывает различать науку «Science», исключаящую в английской трактовке гуманитарное знание, и «Humanities and Arts» – «гуманитарные науки и искусства», восходящие к «свободным искусствам» тривиума средневековых университетов. «Этот новый смысл, похоже, приобретает коннотацию близости к современной концепции “arts” как области че-

¹ Knorr-Cetina K. Primitive classification and postmodernity: Towards a sociological notion of fiction / K. Knorr Cetina // *Theory, culture & society* Cleveland, 1994. Vol. 11. P. 16–17.

² Там же. P. 9.

ловеческого поведения, основанной скорее на вдохновении и воображении, нежели на системе и методе»¹.

На этом мы пока остановимся. Добавим к сказанному лишь то, что издание книги польских философов образования в Национальном исследовательском Томском государственном университете глубоко символично. Оно знаменует собой наступление новой эпохи в становлении и развитии мышления об образовании, начало которой кладет книга З. Мелосика и Т. Шкудлярка «Культура, идентичность и образование: мерцание значений». В начале было слово...

Те мысли, которые возникли у нас в ходе и после прочтения книги польских исследователей образования, мы изложили в этом предваряющим книгу тексте. Слово за вами, уважаемые читатели!

А.А. Полонников,
канд. психол. наук, доцент

¹ См.: Гумбрехт Х.У. Ледяные объятия «научности», или Почему гуманитарным наукам предпочтительнее быть «Humanities and Arts»: пер. с англ. Е. Каницева // Новое литературное обозрение. 2006. № 81 (<http://magazines.russ.ru/nlo/2006/81/gu1.html>).