ISSN 2306-8191

ДИАЛОГ

психологический и социально-педагогический журнал

2017

№ 4

(июль — август)

Диалог с классиком

Романтики от науки: Александр Романович Лурия и Оливер Сакс

Семья

Одинокая мать и ее ребенок

Ключ к себе

Как разрешить семейный конфликт

Академический портал

Жизненный путь: проблемы теории и практики

Отказ от развития: противоречие или многообещающее изменение парадигмы раннего образования

Ψ

МЕТАФИЗИЧЕСКАЯ ДЕКОНСТРУКЦИЯ, или ЧЕМ ОПЫТ ПОЛЬСКОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ может быть интересен белорусской психологической науке и образованию

Александр Андреевич ПОЛОННИКОВ,
заместитель начальника Центра проблем развития образования Главного управления учебной и научно-методической работы БГУ, кандидат психологических наук, доцент

Сегодня в гостях у журнала «Диалог» — ярчайший представитель современной польской психологии, руководитель Отделения исследований детства и школы (Zakład Badań nad Dzieciństwem i Skołą), профессор Университета Гданьска и главный редактор журнала «Проблемы раннего образования» (Problemy wczesnej edukacji) Дорота Клус-Станьска (Dorota Klus-Stańska). В Польше это имя хорошо известно, причем не только коллегам-профессионалам, но и самой широкой публике, обеспокоенной состоянием польского образования и гуманитарной науки. Для меня, прирожденного «буквоеда», знакомство с ее работами состоялось в 2003 году, когда гродненские психологи подарили мне только что вышедшую в Гданьске коллективную монографию «Нарратив как способ понимания мира» (Narracja jako sposób rosumienia świata). Эта книга, ставшая для меня поворотным профессионально-мировоззренческим событием, подытожила многолетние методологические изыскания польских ученых и стала манифестом нового тогда для Восточной Европы психологического направления — нарративного подхода[1], фактом его публичной презентации. Уже сам спектр заявленных в книге проблем говорил о серьезных парадигмальных претензиях ее авторов, желании если не заменить, то существенно ограничить экспансию господствующей в польской психологической науке позитивистской традиции.

Поскольку позитивистское доминирование, по моим наблюдениям, свойственно и белорусской психологии, позволю себе отвлечься от основной темы — презентации статьи Дороты Клус-Станьской «Отказ от развития: противоречие или многообещающее изменение парадигмы раннего образо-

[1] Нарратив (от narrative — англ.) — рассказ, повествование, история. Нарративный подход делает ставку на описание как форму упорядочения человеческой реальности. Описание — конструктивный процесс, опирающийся на положение о том, что дескриптивные стратегии (истории) находятся вне нас, в культуре. «Наш ум накладывает нарративные смыслы (narrative meaning) на непрерывный поток событий, упорядочивая их в категориях сюжета, начала и конца» [Тжебиньский, 2006—2007, с. 56].

вания» — и сказать несколько слов об указанной выше коллективной работе, а также о сложившейся после нее научной и практической перспективе польских разработок.

Первый и второй разделы книги «Нарративное конструирование реальности» (Narracyjne konstruowanie rzeczywistości) и «Автонарративы упорядочивают жизнь человека» (Autonarracje nadają kształt życiu człowieka) принадлежали перу научного редактора монографии — профессора Ежи Тжебиньского (Jerzy Trzebiński). Они решали общепсихологическую задачу: формулировали теоретические основания, принципы и базовые понятия нарративного подхода. Читая эти разделы, я сталкивался с целой сетью непривычных для меня тогда понятий: «нарративная схема», «социогенез нарративов», «нарративная мотивация», «нарративная идентичность», «нарратив и понимание других», «нарратив и принятие решений» и пр. Главным в восприятии тезисов Е. Тжебиньского оказалась сложившаяся у меня привычка понимания, автоматизм сведения к уже знакомому путем ассимиляции новых содержаний. Пока она действовала, текст производил отталкивающее впечатление. Думаю, что сказать об этом моем опыте важно сейчас, предваряя чтение опубликованной в «Диалоге» статьи Дороты Клус-Станьской. Используемые ею понятия, пусть даже частично, могут быть непонятными белорусской публике.

Совершенно неожиданной для меня оказалась и часть книги, посвященная психологии личности, написанная Катажиной Стемплевской-Жакович (Katarzyna Stemplewska-Żakowicz). В ней личность претерпела радикальное «овнешнение», предстала в виде автонарративных схем и нарративных приемов, с помощью которых человек создает знания о мире, другом и самом себе. То есть центром внимания выступает не человек со всем богатством его психологических особенностей, а культура (нарративные последовательности), структурирующая внутренний мир индивида.

Четвертый фрагмент гданьского издания под названием «Психоанализ как нарративная психотерапия» (Psychoanaliza jako terapia narracyjna) принадлежал Барбаре Петкевич (Barbara Pietkiewicz) и продолжал работу, начатую когда-то Жаком Лаканом, которую я бы сегодня осмелился назвать «лингвистическим поворотом» психотерапии.

Этических проблем касался пятый раздел — «Нарратив и мораль» (Narracja a moralność) Петра-Олафа Жилича (Piotr-Olaf Żilicz), а укорененность форм индивидуального самосознания в семейных историях анализировала Анна Терпка (Anna Cierpka). Написанный ею раздел «Самотождественность индивида в семейных нарративах» (Tożsamość jednostki wśród rodzinnych narracji) соседствовал с текстом по медицинской психологии Урсулы Токарской (Ursula Tokarska) «Автобиографический нарратив в терапии и сохранение здоровья» (Narracja autobiograficzna w terapii i promocja zdrowia). Вместе они решали задачу построения концепции культурной, а также лингвистической опосредованности внутреннего мира личности.

Однако среди всего яркого многообразия психологических опытов мой взгляд сразу же выхватил раздел по педагогической психологии «Нарратив в школе» (Narracje w szkole), подготовленный Доротой Клус-Станьской. Кредо этого монографического фрагмента можно передать следующими словами автора: «Долгое время в психологии было принято такое понимание, которое ставило в основу изучения индивида идею отражения реальности… Обращение к нарративу как типу мышления стало возможным тогда, когда произошло изменение в основах психологических воззрений по вопросам природы знания и процессов понимания. Это изменение связано с утверждением того, что понимание имеет конструктивный, а не репродуктивный характер... Сегодня принято считать, что информация

активно реорганизуется индивидом сквозь призму его прежних знаний, направленностей, стремлений и интенций. Или, другими словами, реальность не является отражением, а выступает продуктом конструирования и многократного реконструирования ее индивидом» [Klus-Stańska, 2002, s. 190—191].

Основу текста Дороты Клус-Станьской составило описание психолого-педагогического эксперимента в авторской базовой школе «Жак» в Ольштыне. Эта школа возникла по инициативе автора «Нарратив в школе» в 1994 году как экспериментальная площадка по реализации модифицированных программ обучения и альтернативных традиционным методических версий. Разницу между классической дидактикой и дидактикой, предложенной в школе «Жак», можно показать при помощи дихотомической модели:

1) знание публичное versus знание личное;

2) знание декларативное versus знание понимающее и интерпретативное;

3) знание формализованное, априори «согласованное», versus знание, создаваемое в процессе социальной коммуникации.

Опираясь на эту модель, Дорота Клус-Станьска разделила весь эпистемологический массив школьного обучения на «парадигматическое (публичное) знание», представленное предметами естественно-научного цикла, и «нарративное (личностное) знание», возникающее как индивидуальное понимание социальных и культурных событий. В задачу эксперимента входило не исключение парадигмального знания из образовательного обращения, а лишение его доминирующего положения, создание конкурентной ситуации, в которой альтернативные формы знания соперничали бы с парадигмальными в вопросах осмысленности и личностной значимости.

Проиллюстрирую это абстрактное утверждение примером, приведенным Доротой Клус-Станьской в связи с обучением истории. Так, во время обсуждения проблем зарождения польского государства вопрос урока, опирающегося на парадигматические основания, в обычной школе звучит так: «Каковы хозяйственные и политические следствия крещения Польши?». Вопрос же в школе «Жак», ориентированный на нарративный порядок, формулируется иначе: «Что волновало Мешко I, когда он принимал решение о крещении Польши?». Парадигматический вопрос локализует знание как бы вне ученика. Он должен только присвоить его как созданное не им. То есть это сведения о Польше, но не о себе, других и даже не о Мешко I как о человеке. Стимуляция же нарративного рассуждения пробуждает у ученика знания более сложные, равно как исторические, так и социологические или психологические (в том числе и знание о себе), требующие анализа человеческих поступков, антиципаций, расчетов потерь и рисков. Оно побуждает к обращению к ценностным системам и попыткам поставить себя в ситуацию человека, который действует как публичная фигура. Существенно в этом подходе углубление понимания истории как человеческого дела и (при случае) использование его для лучшего понимания самих себя.

После монографии «Нарратив как способ понимания мира» одна за другой выходят книги профессора Дороты Клус-Станьской, среди которых назову не все, а наиболее известные мне. Это «Дидактика в условиях хаоса понятий и событий» (Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń). В данной книге, значительной по своему объему и характеру поднимаемых проблем, автор, как мне кажется, сумел создать образ неклассической дидактики, который, будучи реализованным, способен радикально изменить положение дел в этой области образования, превратить дидактику из скучнейшей из всех педагогических дисциплин в область живого творчества учителей и учеников. «Для дидактики, — пишет профессор Клус-Станьска, — мышление о хаосе может быть более чем интересным, поскольку в очерчен-

ной популярной модели, в частности в польской, становится выразительно очевидной тенденция трактовки образования в статусе жестко планируемого, контролируемого и в значительной степени прогнозируемого проекта…

Дидактика неохотно акцентирует непрозрачность и дискурсивность явлений, связанных с обучением. Она остается островом модернистского сциентистского спокойствия и уравновешенности в океане бушующей в педагогике и культуре неоднозначности всего... Она следует ритму закономерностей, утверждает системную связанность, опирается на универсальные и ясные образцы действия. Дидактика сообразуется с порядком, прозрачностью, фазовым структурированием и ясными функциями. Я же хочу показать ее неоднозначность, сложность, амбивалентность. В этой перспективе возникнет новая возможность открытого понимания дидактики, изучения ее интересных проявлений и дидактического проектирования. Другими словами, я не собираюсь переубеждать, что "дидактика на самом деле такова", но предлагаю "так на нее посмотреть"» [Klus-Stańska, 2010, s. 17—18].

Особый интерес для отечественного читателя могут представлять книги, написанные при участии Дороты Клус-Станьской, вышедшие сравнительно недавно. Речь идет о монографии **«Общешкольное (анти)образование»** ((Anty)edukacja wczesnoszkolna), в которой она выступила как научный редактор и автор первого раздела «Дезинтеграция идентичности и знания как процесс и эффект общешкольного образования» (Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej) [Klus-Stańska, 2015], и совместная с Маженой Новицкой работа **«Смыслы и бессмысленность общешкольного образования»** (Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej) [Klus-Stańska, Nowicka, 2016]. Среди множества других книг и статей профессора Клус-Станьской я выбрал именно эти, поскольку в них, как мне кажется, с большой определенностью представлен тот стратегический поворот в психологических исследованиях, который только намечался учеными в предшествующие годы. Я говорю об артикуляции и реализации в этих текстах программы **критической педагогики**, которая в своей полной структурной выраженности предстает со страниц публикуемой в настоящем номере «Диалога» статьи.

Предпосылкой возникновения критической педагогики является тезис о том, что «образование должно служить развитию индивида и общества, существенно расширять пространство возможностей и человеческой свободы. В отношении факторов, сужающих пространство свободы, продуцирующих экономические, культурные и политические ограничения, задачей образования должно стать противостояние этим тенденциям, их критический анализ, а также помощь индивидам и группам в уклонении от их влияния: эмансипация означает в этом случае получение контроля над собственной жизнью» [Szkudlarek, 2009, s. 91].

Анализируя современное состояние польского образования, Дорота Клус-Станьска останавливает свой взгляд на его архаичном социотехническом устройстве. Действие этого устройства таково, что вместо обучения происходит деструкция, а вместо воспитания — деморализация. Это как раз тот случай, о котором другой критический педагог З. Кветиньский (Z. Kwieciński) пишет: «В ситуации быстрых перемен педагогика и образование могут стать блокадой развития, условиями его замораживания, "устройствами" воспроизводства и консервации сложившегося положения дел в сознании молодых поколений. В такой ситуации решение образовательного вопроса (отставания от политических и культурных изменений) становится одной из центральных социальных задач» [Kwieciński, 2012, s. 10]. Тема участия образования в происходящих социальных и культурных

изменениях является центральной для критической педагогики Польши.

Но критическая педагогика в интерпретации профессора Клус-Станьской не была бы критической *педагогикой*, если бы в ней, кроме диагностики и критики, отсутствовала программа оптимизации и развития образовательных отношений. Именно ради этой программы и в ее контексте осуществляется критика существующей в Польше образовательной системы, обнаруживаются внутриобразовательные условия ее контрпродуктивности. В частности, в работе «Смыслы и бессмысленность общешкольного образования» методически подробно описан режим трансформации обучения чтению, а также тактики интеграции образовательного знания. В последнем случае на дидактическую сцену выведены типы интеграции, конституируемые проблемами, содержанием обучения, академическими компетенциями, педагогическими целями, личностью обучаемого. При этом оговаривается, что речь идет не об утверждении абсолютной дидактической истины, а лишь об одном из возможных методических вариантов [Klus-Stańska, Nowicka, 2013, s. 195]. Опыт польских коллег мог бы быть полезным и для экспериментаторов в области интеграции знания в учебных заведениях Беларуси, которая, к сожалению, пока реализуется бюрократически, путем перераспределения учебных часов формально переименованных и механически соединенных содержаний отдельных дисциплин.

Однако вернемся к основному предмету данного сообщения — статье «Отказ от развития: противоречие или многообещающее изменение парадигмы раннего образования». Не секрет, что тема развития — ключевая как для современной психологии, так и для педагогики. Между тем, и в этом следует согласиться с автором статьи, идея развития в психолого-педагогическом дискурсе часто имплицирована или затенена другими рассуждениями, например, темой развивающих условий. Еще более печально выглядит ситуация в области психологической подготовки, где на страницах разного рода учебных пособий предстает образ некого «лифта» развития, и «учебная деятельность» возникает у младшего школьника не в результате специфически организованного взаимодействия, а в акте ее самопорождения из психических структур. Знание законов этого самопорождения объявляется высшей ценностью психологической подготовки, а множественность и несоизмеримость этих законов грозит воплотиться в профессионально-педагогическом сознании «пляской Святого Витта» [Klus-Stańska, 2009, s. 62]. Но это в перспективе.

Сегодня обучение педагогов и психологов в польских университетах, несмотря на множественные модификации, остается в значительной зависимости от универсальной модели развития, согласно которой существует некая объективная педагогическая истина, определяющая и порядок организации знания, и методический дизайн обучения. Дидактика этой истины чаще всего опирается на эссенциалистские предпосылки, отсылающие к человеческой природе (биопсихическому потенциалу), независимым от обучения возрастным закономерностям, генетической или врожденной предрасположенности. Эссенциалистский принцип обеспечивает в университетском обучении формальное единство дидактических содержаний и практик, а в культурной перспективе выступает важным фактором культурного воспроизводства, условием его стабилизации и унификации. Защитой данного принципа от критической рефлексии выступает не только используемая в этом случае репрезентативная теория истины, но и связанное с ней недискурсивное отношение, не допускающее и мысли о том, что развитие «выступает не только как процесс, черты которого мы можем открыть, но и как тема социально сконструированного сознания, выражаемого в перманентно осуществляемых и идеологически обремененных дискурсах» [Kłus-Stańska, 2007, s. 92].

Именно это обстоятельство побуждает автора поставить вопрос о дискурсивной трансформации университетской дидактики, касающейся трех измерений дискурсивности: онтологического (реализующего принцип дискурсивного производства образовательной реальности), эпистемологического (обращенного к дискурсивной природе образовательного знания) и технологического (акцентирующего в дискурсивных отношениях прагматический аспект). Дискурсивность в интерпретации Дороты Клус-Станьской ориентирована на культивирование в образовательном взаимодействии сознания того, что в центре педагогического отношения должен находиться образовательный семиозис, возникающий как момент, обусловливающий взаимодействие и обуславливаемый им. Дискурсивность означает зависимость гуманитарной реальности от практик речи, используемых в обучении. А практики речи, в свою очередь, сообразуются со специфической дискурсивной ответственностью[2] и дискурсивной чувствительностью в целом. Для активации дискурсивной ответственности в обучении нужны «сильные средства», одним из которых в обсуждаемой мною статье выступает категория «антиразвитие», ориентированная на метафизическую деконструкцию развития. Метафизическую, понимаемую как неявный контекст, определяющий текст и действия, связанные с ним. Объективация этого контекста (контекстов) может быть определена как ключевая задача обсуждаемого текста.

Завершая свое представление, хочу указать на адресатов статьи «Отказ от развития: противоречие или многообещающее изменение парадигмы раннего образования». Мне представляется очевидным, что «собеседниками» профессора Д. Клус-Станьской выступают, в первую очередь, преподаватели психолого-педагогических дисциплин, исследователи проблем развития, управленцы разных уровней университетской подготовки Беларуси. Им, прежде всего, следует судить о значимости опыта польской критической педагогики для белорусского образования, возможности и способе его переноса на почву отечественных педагогических отношений. Публикуемая далее статья является одним из ключевых условий такого суждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Деррида, Ж. Письмо и различие / Ж. Деррида ; пер. с фр. А. Гараджи, В. Лапицкого, С. Фокина ; сост. и общ. ред. В. Лапицкий. — СПб. : Академический проект, 2000. — 428 с.

2. Тжебиньский, Е. Нарративное понимание и нарративные действия / Е. Тжебиньский ; пер. с англ. Д. А. Кутузовой, Ф. И. Барского // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. Научно-практический журнал. — 2006—2007. — № 1 (3). — С. 56—80.

3. Klus-Stańska, D. (Anty)edukacja wczesnoszkolna / D. Klus-Stańska. — Kraków : Impuls, 2015. — 494 s.

4. Klus-Stańska, D. Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń / D. Klus-Stańska. — Warszawa : PWN, 2010. — 299 s.

5. Kłus-Stańska, D. Między wiedzą a władzą / D. Kłus-Stańska // Problemy wczesnej edukacji. — 2007, № 1—2. — S. 92—106.

6. Klus-Stańska, D. Narracje w szkole / D. Klus-Stańska // Narracja jako sposób rosumienia świata; pod red. J. Trzebińskiego. — Gdańsk : Gdanskie Wydawnictwo Psycologiczne, 2002. — S. 189—220.

7. Klus-Stańska, D. Polska rzeczywistość dydaktyczna — paradygmatyczny taniec św. Wita / D. Klus-Stańska. // Paradygmaty współczesnej dydaktyki. Pod. red. L. Hurło, D. Klus-Stańskiej, M. Łojko, Kraków: Impuls, 2009. — S. 62—73.

8. Klus-Stańska, D., Nowicka M. Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, Warszawa: Wydawnictwo Harmonia, 2013. — 280 s.

9. Kwieciński, Z. Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty / Z. Kwieciński. — Oficyna Wydawnicza Kraków : Impuls, 2012. — 442 s.

10. Szkudlarek, T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernismu / T. Szkudlarek. — Kraków : Impuls, 2009. — 246 s.

[2] *Речь идет «о критическом отношении к языку гуманитарных наук и о критической ответственности дискурса» [Деррида, 2000, с. 356—357].*