

ПСИХОЛОГИЯ И ЖИЗНЬ:

ТРАДИЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ



СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДИНАМИКА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

А.А. Полонников

Республика Беларусь, г. Минск, БГУ

polonn@bsu.by

Оценивая состояние современной психолого-педагогической науки, американский последователь Л.С. Выготского Дж. Верч писал: «Мы можем [сегодня] ответить на детальные вопросы, касающиеся нервной активности или флексов новорожденного, но нам почти нечего сказать о том, что значит быть человеком в современном мире (и в любом другом мире).... Одним из самых поразительных проявлений этой слабости является то, что психоло-

гия все менее способна проникнуть в главные современные социальные вопросы. У нее иногда есть что предложить, если вы занимаетесь конкретным клиническим синдромом или нарушением в мозге, но она очень мало повлияла на более широкие социальные и культурные проблемы, такие как недостатки системы образования и реформа образования» (Верч, 1996, с. 10–11). То есть Верч видит недостаточность психологии в узости и утилитарности ее программ, отстраненности от злободневных вопросов жизни и социальной практики. По существу, он призывает к новой социокультурной ориентации ученых, повышению стратегического статуса и масштаба психологических исследований. В этом направлении будет развиваться и настоящее изложение.

Как известно, областью практики педагогической психологии или, в широком смысле, объектом выступает образование. Между образованием и состоянием культуры существует определенная корреляция. Представление о культуре (культурная топология) влияет как на содержание образовательных процессов, так и на формы педагогического взаимодействия в школьном классе и вузовской аудитории. Так, например, иерархическая структура культуры – деление ее на «сакральную» и «профанную», «высокую» и «низкую», «профессиональную» и «дилетантскую» создает педагогическую установку асимметричного образовательного взаимодействия, вследствие которой возникает система диспозиций ведущего и ведомого, компетентного и несведущего, доминирующего и подчиненного. Педагогическая психология, солидарная с таким положением вещей, своими исследованиями участвует в их воспроизводстве. Его суть – символическое насилие – «навязывание и внушение определенных значений» (Бурдые, 2007, с. 25).

Вторая половина XX века ознаменовалась радикальными изменениями в культуре, которые современными социологами описываются в терминах глобализации, взрыва информации и коммуникации, интенсификации межкультурного обмена. С. Московичи, фиксируя эти новые обстоятельства, писал, что «после Второй мировой войны стало невозможным строить общество лишь на труде и убеждении, как было ранее, усилилась роль процессов коммуникации и производства знаний» (Московичи, 1995, с. 9).

Действие этих обстоятельств привело к децентрации культуры, в которой весь XIX и первую половину XX века привилегированное положение занимала наука. Более того, в самой науке все резче стали проступать черты гетерономности и эпистемологического конфликта. Возникла проблема общей теории, с особой силой заявившая о себе в гуманитарной сфере. Оказалось, что теория «полна власти, так как навязывает реальности знание о ней, знание, которое должно быть воспринято как неизменное, неотвратимое, окончательное» (Melosik, 2009, s. 16). Как в психологической науке, так и подготовке, например, общая психология перестала выступать основанием всех исследований и изучаемых в университете опытов профессиональной деятельности. Что касается содержания образования, то отмеченная децентрация повысила значимость ненаучных форм культуры: эстетических, этических, практических, религиозных и эзотерических. Эта ситуация не могла не породить таких радикальных заявлений, как, например, требование П. Фейерабенда отделить общество от науки и науку от образования (Feuerabend, 2007, s. 292). Речь идет не об исключении науки из содержания обучения, а о контекстуализации и критике ее присутствия в структуре учебных планов. Очевидно, что мы сегодня принуждены выбирать из множества теорий, и что наша теоретическая пристрастность «руководствуется вкусом, а не аргументацией» (там же, s. 307).

Обозначенные выше социокультурные изменения нарушили сложившееся отношение между культурой и образованием. Образование перестает быть посредником в трансляции культурных иерархий. Редемаркация границ науки, имплозия в содержание образования ненаучных опытов, теоретическая диверсификация ведут к тому, что систематизация учебного содержания становится неразрешимой проблемой. Образование оказывается специфическим посредником в пространстве «хаосмоса» – нагромождения фрагментов самых разнообразных опытов человеческого понимания, мышления и деятельности. То есть содержание образования приобретает черты несистемности, случайности, открытости, поскольку контролировать его объем и форму в век Интернета можно только с помощью чрезвычайных репрессий. Соответственно и продукт университетской подготовки – личность специалиста – становится достаточно неопределенной, так как в динамической ситуации невозможна стабилизация «идентичности» (Melosik, 2009, s. 25). Ее фиксированность, как известно, обеспечивается устойчивостью содержания образования и возможностью инвестирования будущего в структуры профессиональной подготовки.

Так для педагогической психологии возникает новая объектная область, которая требует определенной модификации и применяющегося по отношению к ней знания. В этом плане остается верным тезис Л.С. Выготского о том, что «новая точка зрения, которая выдвигается сейчас в педагогике и пытается создать новую систему..., непосредственно вызывает [к жизни] и новую систему педагогической психологии, то есть оправдывающей ее научной дисциплины» (Выготский, 1991, с. 358). Обозначим конспективно в связи со сказанным возможные направления психолого-педагогических исследований и требования к конституции их научного аппарата.

Прежде всего требует концептуализации новое отношение между культурой и образованием, описание становящейся формы образовательного посредничества, требований к учебному процессу и его содержанию.

Кроме этого, надлежит исследовать характер педагогической позиции, определяемой посредническим местом в гетерономном и гетерогенном пространстве различных значений, обеспечивающей перемещение учащихся в областях относительно автономных смыслов (теорий, практик).

В связи с этим становится значимым моделирование процедур (ре)идентификации учащегося в информационно-коммуникативных средах университетского образования, когда основным результатом обучения оказывается способность студента к обретению и сбрасыванию культурной формы.

И, наконец, предстоит разработать формы учебной коммуникации, ориентированные на паралогию, междисциплинарный и межкультурный диалог. Не последнее место в этих изысканиях должно занимать проектирование академической социальности, позволяющей участникам учебного взаимодействия контролировать власть коммуникации и символический диктат.

В контексте возникающих задач педагогическая психология перестает руководствоваться «сильной» теорией, а ее метод приобретает черты конструктивистски ориентированного знания, языкового и дискурсивного по своей природе. Речь идет о локальной онтологии образования, автоматический перенос которой в другие сферы общественной практики недопустим (Полонников, 2006, с. 44). Данное обстоятельство налагает определенные ограничения на применение в конструкциях педагогической психологии категорий и процедур психологической теории деятельности, тяготеющей к производственной метафорике и придающей коммуникации несамостоятельную, обслуживающую некокоммуникативные структуры, функцию.

Литература

1. Бурдые, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдые, Жан-Клод Пассрон; пер. Н.А. Шматко. – М., 2007.
2. Верч, Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч. – М., 1996.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1991.
4. Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи; пер. с фр. Т.П. Емельяновой // Психологический журнал. – 1995. Т. 16, № 2. – С. 3–14.
5. Полонников, А.А. К построению коммуникативной онтологии образования / А.А. Полонников // Коммуникативные практики в современном обществе: осмысление, освоение, обучение: тезисы докл. и выступлений Всероссийской науч.-практ. конф., Санкт-Петербург (23–25 нояб. 2006 года, СПб.). 2006. – С. 44–45.
6. Melosik, Z. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. Wydanie: II poprawione. – Kraków, 2009.
7. Feyerabend, P. Mit «Nauki» i jego rola w społeczeństwie / P. Feyerabend // K. Jodkowski (red.), Czy sprzeczność może być racjonalna?, «REALIZM – RACJONALNOŚĆ – RELATYWIZM» 4, Lublin. 1986. – S. 292–307.