

Инициация критических образовательных исследований в Беларуси и России

В октябре 2015 г. Национальным исследовательским Томским государственным университетом (НИ ТГУ) была выпущена книга польских философов Збышко Мелосика и Томаша Шкудлярка «Культура, идентичность и образование: мерцание значений». Это первое издание на русском языке польских специалистов в области философии образования, педагогики и культуры. Публикация книги польских ученых стала возможной благодаря успешному взаимодействию Центра проблем развития образования БГУ и лаборатории проектирования инновационных процессов в образовании факультета психологии НИ ТГУ.

После выхода книги главный редактор журнала «Диалог» Леонид А. Пергаменщик встретился с переводчиком польской монографии, сотрудником Центра проблем развития образования Александром Андреевичем ПОЛОННИКОВЫМ и обсудил с ним проблемы гуманитарного знания и образования, затронутые в томской публикации. Предлагаем вам, уважаемые читатели, фрагменты состоявшегося разговора.

Л. А. Пергаменщик: Я рассмотрел монографию польских коллег, и первый вопрос, который у меня возник: не является ли изданная Томским университетом книга еще одним источником социальных иллюзий?

А. А. Полонников: Мне кажется, что Ваш вопрос задан из исходной критической позиции, которая в своем устройстве опирается на дихотомию «иллюзорное—реальное», на идею того, что их можно принципиально различить. Для психолога практика удержания та-

кого рода дихотомий — важное условие его профессиональной идентичности. Не секрет, что способам верификации того или иного состояния психологического предмета сегодня обучают в университетах. Но современная ситуация, которую пытаются эксплицировать Т. Шкудлярк и З. Мелосик, заставляет нас, читателей, относиться с подозрением к имеющимся в нашем распоряжении ориентировкам. Ну как оценивать сегодня виртуальный дискурс? Он иллюзорен или реален? А продукты кино,



Збышко Мелосик, профессор, философ образования, заведующий кафедрой социологии образования университета им. Адама Мицкевича в Познани.



Томаш Гжегош Шкудлярк, педагог, профессор, заведующий кафедрой философии образования и психологии в институте образования при университете Гданьска.

те эвидентны в цифровой эпохе в целом? Граница между вымыслом и реальностью, копией и оригиналом стирается. Во многих жизненных случаях влияние иллюзий (в классическом понимании) более значительно, чем непосредственное межличностное воздействие. Виртуальность проникает на молярный уровень нашего сознания. Даже сексуальная реакция, как утверждают специалисты, стала виртуализированной. Отсутствие внимания к происходящему в культуре чревато практическими ошибками. Например, психолог, работающий с проблемами семьи, может трактовать их как следствие дефекта межличностных отношений, в то время как семейные сложности коренятся в некритическом восприятии супругами массмедийных образцов. Но как психологу это заметить, когда он сам — продукт актуальных культурных обстоятельств? Мне кажется, над этим стоит поразмышлять, причем не только преподавателям психологии.

Книга польских ученых, несомненно, рождает определенный смысловой план, который я сейчас употребляю в качестве синонима к слову «иллюзия».

Определение культурной ситуации, а именно в этом — на мой взгляд, состоит основная задача обсуждаемой нами книги, и есть сознание иллюзии, которая противостоит или, точнее, можно взаимодействует с той иллюзией (смыслом) ситуации, которая отработала свой ресурс. Иллюзия — это, говоря словами П. Бурдьё, то, ради чего люди вступают в коммуникацию. То есть та игра, которая стоит свеч.

Л. А. Пергаменщик: Не могли бы Вы пояснить тезис об иллюзорности?

А. А. Полонников: Охотно, хотя коротко это сделать

сложно. Речь идет о механизме приписывания значений. Сама идея приписывания, или смысловой атрибуции, опирается на предпосылку; согласно которой гуманитарный мир изначально не структурирован. Его смысловая определенность — результат человеческой активности, причем не всегда осознанной. Например, феноменологи для обозначения этой активности используют лозунг «Мир дан в структурах человеческих значений». Этим они подчеркивают способность индивида к упорядочиванию мира и одновременно самого себя. Конструкционизм, позицию которого я сейчас пытаюсь занимать, не согласен с субъектоцентристским тезисом феноменологов об индивидуальном упорядочивающем усилии. Это направление использует интеракционистское допущение о том, что смыслы (значения) рождаются в коммуникации. То есть всегда как минимум диалогичны. Какое из этих положений верно: феноменологическое или конструкционистское? На мой взгляд, такая постановка вопроса может только завести в тупик. Вне контекста практики ответить на него невозможно. С этой

точки зрения психология, например, не является наукой типа «science», а реализуется как знание о человеческой деятельности — «science of art». А это означает, что смыслов деятельности может быть *n*-мерное количество, и каждый из них реализуется как акторный момент или практика. Соответственно, из деятельности внешней по отношению к реализуемой приписывание выглядит иллюзорным. Релятивизм в этом плане идет дальше, все приписывания он расценивает как иллюзии, будь то индивидуальная или групповая атрибуция. Определение ситуации всегда атрибутивно. На это в свое время указывал американский социальный психолог У. Томас. Известна и теорема, носящая его имя. Она звучит примерно так: «ситуация, определяемая людьми как реальная, реальна по своим последствиям». Вопрос, который постоянно удерживает книга польских ученых, может быть сформулирован так: в какой мере мы сами можем отвечать за определение нами ситуации? Я хочу выпить «кока-колу», или *мной хотят* ее выпить рекламные ролики, билборды, стеллажи супермаркетов? Но ведь это все «фабрики социальных иллюзий»! Институт производства смыслов в этом случае выносится за пределы субъекта. Собственно, об этом и писал П. С. Готский, замечая, что для понимания человека необходимо выйти за рамки его субъективности — в социум и культуру.

Л. А. Пергаменщик: Ладно, найдем с другой стороны. Что происходит сегодня с чтением. Касается ли этой темы работа З. Мелосика и Т. Шкудлярка?

А. А. Полонников: Современная читательская ситуация, представление о которой у меня возникло после знакомства с польской монографией, обусловлена несколькими факторами. Важнейший из них — изменения, происходящие в современной культуре. Я имею в виду прежде всего ее визу-

ализацию, которая, по мнению авторов обсуждаемой книги, значительно скачивается на положении дел в образовании. Университетские преподаватели повсеместно фиксируют падение интереса к чтению и негодуют по поводу замещения сложных текстов комиксами. Мы уже не можем абстрагироваться от того обстоятельства, что Интернет (по словам Ж.-Л. Нанси, «место эффективности образа»), все чаще обесценивает и устный рассказ преподавателя (пересказ книг), и кодекс (печатную книгу). Вне анализа этих объективных культурных процессов, как мне кажется, суждение о чтении и читателе в образовании превращается в непродуктивную тавтологию. Пусть даже это суждение компетентного педагогического психолога, строящего свой анализ на основе изучения субъективных характеристик читателя или структурных элементов чтения.

Если первый фактор — визуализация — с «подачей» Шкудлярка и З. Мелосика отсылает нас к особенностям современной культуры, то второй я бы характеризовал как самым образовательным. Общественная — рутинная по своей сути практика. Она строится аутоэстетически, то есть как система воспроизводства знаний, форм действия типовых жизненных ситуаций. В отношении с книгой в образовании доминирует так называемое *быстрое чтение*, без которого сложно обойтись в информационно-избыточном мире.

Но быстрое чтение имеет своим следствием отказ от смыслового погружения в текстальные глубины. Герменевтический опыт, опыт многопланового взаимодействия читателя и текста сегодня по существу вытеснен из университета сформированной образовательной привычкой быстро просматривать массивы литературы. Не меньшую угрозу в плане разрушения отношений с книгой представляет и постоянно культивиру-

емое университетом «эффективное» и «быстрое» образование. (Здесь мы уже слышим нотки капиталистического оркестра.)

Университет (правда, во многих случаях безуспешно) пытается спешить за содержательным многообразием мира науки и культуры, переупаковывая их элементы в бесконечные ряды новых учебных предметов, призванных дать читателю верную жизненную ориентацию. В итоге учебные пособия превращаются в деконтекстуализированные списки разнообразных суждений, единственным назначением которых остается заучивание. Но заучивание — это тоже отношения с текстом, практика чтения. Образование работает с процессами чтения, но работает, увы, в режиме его выхолащивания и вырождения. На это положение дел реагирует книга З. Мелосика и Т. Шкудлярка. Она и устроена особым образом. Я говорю о ее внутренней диалогичности (полемика авторов отражена в устройстве текста) и открытости (каждый читатель может ее дописать и полностью переписать). Томские издатели даже позаботились о последнем. К книге приложен диск с электронной версией текста. К слову, сегодня томские магистранты психолого-педагогических специализаций уже работают с обсуждаемой книгой: пересказывают, комментируют, критикуют. И все это происходит в режиме *медленного чтения*, который сегодня глубоко изучается, например, учеными Гарвардского университета.

Л. А. Пергаменщик: Если книга З. Мелосика и Т. Шкудлярка по-новому определяет социальную и культурную ситуацию, то может ли она быть понятной любому читателю?

А. А. Полонников: Думаю, ответить на такой вопрос однозначно не так просто. Дело в том, что образовательная задача, решаемая книгой, иначе, чем это делают многие наши учебники и на-

учные тексты, позиционирует читателя. В каком-то смысле ее адресат — потенциальный читатель, тот, кто до чтения еще не имеет своей специфической ориентации на текст, пустое пространство, которое при издании некоторых коммуникативных условий может переместиться в любой читатель. Его перемещение и есть образовательный акт и одновременно читательское инобытие. Если же книга обращена не к актуальному состоянию или опыту читателя, а к его возможному будущему. С этой точки зрения читатель должен преодолеть гравитацию своего бэкграунда и даже отнестись к нему из новой, сформированной интеракцией с текстом позиции.

Л. А. Пергаменщик: Что Вы имеете в виду?

А. А. Полонников: На самом деле довольно простую вещь. Как мы обычно что-либо понимаем? По К. Роджерсу, например, опираясь на опыт. Это значит, что новое знание всегда не только сравнивается со старым, но и распознается как новое на основе старого, то есть опирается на мнемонические процессы, память. Когда же я говорю о преодолении гравитации бэкграунда, ловушек памяти, то указываю на другой механизм. Он связан с воображением. При помощи семиотических средств воображение создает своего рода «утопическое пространство», единственной функцией которого является опытная реорганизация. В одной из своих последних работ, которая называется «Дискурсивная конструкция субъекта», Т. Шкудлярк описывает этот механизм с помощью категории «пустое значение». Пустое значение — семиотическое условие трансформации индивидуума или осуществления образовательного акта. Нечто похожее происходит в детской игре. Игра создает воображаемое пространство — место для опыта, которого до нее не было.

Именно поэтому человек, ожидающий получить от книги З. Мелосика и Т. Шкудлярка только новое сообщение, окажется удовлетворен лишь частично. Текст польских коллег скорее действует, стимулируя воображение, чем информирует (и в этом отношении перевод оказался делом нелегким). Что же до описания ситуации, то мы как психологи еще на студенческой скамье усвоили одно простое правило: воображение выполняет онтологическую функцию, организуя пространственную композицию мира. Определение ситуации — процесс и продукт воображения, а не мышления, как это часто кажется. Активация воображения — вот ключ к эффективному чтению данной работы.

Л. А. Пергаменщик: Вы говорите о программирующем действии текста, о семиотической структуре с заранее заданными свойствами? То есть текст рожден до встречи с читателем? Вы придерживаетесь структуралистской точки зрения? Жаль, я считал Вас постмодернистом.

А. А. Полонников: Текст, как мне кажется, парадоксален. С одной стороны, он обладает вполне определенной регулятивной структурой, например, утверждает либеральный взгляд на мир, а с другой — является самореферентным, сам «подвешивает» слишком «жесткие» утверждения. Для этого авторы используют специальный прием — вводят концептуальную переканку — второе «я» автора. Второе «я» оппонирует первому, оппонирует над его невольными профанациями, делает неоднозначными стремящиеся к определенности понятия. За счет этого у читателя появляется возможность формирования отношения к высказанному утверждению, остранения¹ от

него. То есть свойства текста заданы таким образом, чтобы разбалансировать описываемую ситуацию, подключить к ее обсуждению читателя, что, по сути, является условием рождения у него собственного текста. Или, пользуясь постструктуралистским словарем, мы можем сказать, что текст — это то, что рождается в процессе взаимодействия двойственного автора и читателя, подключающегося к этому разговору. В итоге семиотическое пространство текстуального взаимодействия становится интертекстуальным, многообразно структурированным; в нем обнаруживаются несколько текстуальных ипостасей, которые по недоразумению носят одно и то же имя. Взаимодействуют несколько текстов, включая текст личности читателя.

Говоря о тексте личности читателя, я имею в виду несколько обстоятельств. Во-первых, то, что Т. Шкудлярк в другой работе «Знание и свобода в педагогике американского постмодернизма» называет текстуализацией читателя. Несколько упрощая, скажу, что под текстуализацией он понимает не только переход читателя на позицию текста, но и возникновение отношения к своему высказыванию (пусть даже во внешней речи) как к тексту, подлежащему переписыванию и редактированию. Во-вторых, то, что образование субъективности читателя, которое у Ю. М. Лотмана приобретает формулу превращения в семиотическую личность или в текст. Данная трансформация, по сути, денатурализация личности, может позволить читателю (конечно, в некоторой перспективе) увидеть себя в качестве продукта культурного (широко) и текстуального (узко) производства. «Кто я?» — «Я текст, когда-то и кем-то написанный».

Л. А. Пергаменщик: Знакомство с обсуждаемой книгой, пусть даже поверхностное, заставляет меня думать, что ее героем выступает не только культурная, но и образовательная ситуация. Так ли это?

А. А. Полонников: Я думаю так же. Изменяющаяся культура в этой работе — контекст образования, равно как и идентичности. К приемам, которые авторы используют в отношении образования, можно отнести и предложенный в свое время Ж. Деррида метод перечеркивания. Он входит в конструктивный арсенал исследователя, означает не исключение чего-либо из текста, а притормаживание его функций. Деконструкция — не есть разрушение, деструкция. Перечеркивание — действие, посредством которого указывается на условность того, что перечеркнуто. Под перекрестьем просматриваются сдвиги перечеркнутого текста. Так вот, образование и перечеркивается авторами.

Образование, которое функционирует сегодня, причем не только у нас, действует автоматически. Его живые смыслы давно утрачены и, к сожалению, многие стараются этого не замечать. Это как с религией у Ортеги-и-Гассета: церкви есть, ритуалы сохраняются, а веры нет. Она ушла из храма. Необходимо «рефрейминг» образования, связанный с поиском новой педагогической формы. *То есть сегодня правильно будет говорить не о проблемах в образовании, а о самом образовании как ключевой проблеме современности.* Одной из граней данной проблемы, на что указывают авторы, является действие формы образования, которое ведет к выхолащиванию его содержания. Речь идет о циклах образовательного воспроизводства, которые, автоматизируясь, превращают образование в привычку, в нечто само собой разумеющееся.

Л. А. Пергаменщик: Нельзя ли это положение немного пояснить?

А. А. Полонников: Речь идет о действии формы. Об этом правда, не применительно к образованию, но к тому, что в «Психологии искусства» Л. С. Выготский. В этой работе он выводит «антидиалектический» закон уничтожения формы содержания. Форма, а образование в его традиционном понимании всегда форма, выражает содержание, а организует, упорядочивает его. Например, научное знание в образовании перестает быть в полной мере научным, и под действием образовательной формы становится учебным, то есть функционирует уже не по правилам исследования, а по схемам педагогических процессов. В этом одна из причин отрыва образования от жизни. В той мере, какой поддерживается и сохраняется форма образования (а на это направлено и методическое обеспечение, и разработанные преподавателями приемы учебного взаимодействия), образование становится неизменяемым, рутинным, повседневным. Оно нам кажется извечно существующим, пожалуй, даже незбылемым. Такого рода устойчивости человеческого восприятия П. Бергер и Т. Лукман называют реифицированными сущностями, «вещами», которые, будучи предметами человеческой деятельности, воспринимаются как сверхчеловеческие, или «природные». Реификация обеспечивает неизменяемость образования, способность сопротивляться любым изменениям. Хранителем формы образования у нас выступает, прежде всего, такая наука, как педагогика.

Л. А. Пергаменщик: Огруппленное мышление?

А. А. Полонников: Если дефиниция «мышление» вообще применима к носителям охранительной функции. Правильнее здесь говорить об агентах формы, удачно продемонстрированных

¹ Остранение — термин одного из лидеров русского формализма В. Б. Шкловского, означающий дистанцирование от предмета восприятия, делание его удивительным, странным.

«Матрицей» братьев Вачовски. Поэтому поиск условий образовательных трансформаций оказывается связанным с задачей дерейфикации, которая может быть решена не столько путем институциональных изменений (хотя и они важны), сколько за счет трансформации языка самоописания образования (словаря педагогики), в том числе и языка, которым пользуются другие образовательные исследования (психологические, социологические, культурные и пр.). На необходимость изменения языка психологии в одной из публикаций в журнале «Культурно-историческая психология» указывал немецкий эпистемолог Г. Рюкрим. Он, в частности, писал о том, что язык психологии Л. С. Выготского, рожденный эпохой книги, не адекватен задачам цифрового времени и нуждается в радикальной реформе. В противном случае ее уделом станет архив: Если прислушаться к его словам, то мы стоим перед задачей изменения не только языка самоописания образования, но и языка образовательных исследований. Именно в этом заключается решение задач дерейфикации, чему во многом посвящен польский текст. Но собственно поэтому он очень труден для реифицированных субъектов, им приходится иметь дело с непонятным (по крайней мере, в первом предъявлении), чуждым языком. Но без преодоления лингвистического сопротивления изменения образовательной реальности непреставимы. На этом в свое время настаивал Р. Рорти, связывая гуманитарный прогресс с изменением языковых практик.

Л. Пергаменчик: Я обратил внимание на то, что одним из наиболее цитируемых авторов в польской монографии является французский постмодернист Ж. Бодрийяр. Как Вы думаете почему?

А. А. Полонников: Ж. Бодрийяр, по-моему, один из тех ученых, которые

осуществили революцию в языке гуманитарных исследований современности. Университет, за исключением некоторых философских специализаций, избегает обращений к его работам. Я думаю, что это неслучайно. Возьмем, к примеру, учение Бодрийяра о симулякрах, которое я попытался спроецировать на образование в предисловии к российскому изданию монографии польских ученых. С Вашего позволения немного займусь самоцитированием. Я писал о том, что образование является по своей сути «великой» условностью. Она связана, во-первых, с его миметическим характером (образовательные значения функционируют как модели жизненных реалий, но не сами реалии), а во-вторых — с верой в трансгрессивность моделируемых условий, допущением того, что предложенные к усвоению знания, умения и навыки применимы к более широкому классу жизненных обстоятельств, тем, которые проигрываются в образовании. Активация указанных возможностей была бы невозможна без типично вложенной в них системы противоприписываемых учащимся учебным взаимодействиям. Учебная ситуация, как правило, обеспечивает посредством экстраполяции образовательные условия значимости будущего (профессиональной необходимости, гражданскими качествами, потребностями в саморазвитии). Ориентация на это потребностное состояние выступает важнейшим конститутивом позиции не только учащегося, но и педагога: Мотив учения, как правило, входит в структуру педагогического обещания. (При этом неважно, можно ли его сдержать.) Установление отношений с будущим, разумеется, не исключает рационального обоснования, например, в виде прокламации целей занятия, но в реальном взаимодействии чаще всего осуществляется посредством доверия, причем не столько

к участнику-педагогу, сколько к самому образованию. Студенты, конечно, могут предполагать, что тот или иной отдельный преподаватель 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. Ж. Бодрийяр начал три типа миметических ситуаций, которые, на мой взгляд, вполне применимы к педагогическим системам.

Первый тип симуляции, или мимезис, исполняет идею следа (репрезентации). «Репрезентация исходит из принципа эквивалентности реального и того, что «представляющего» это реальное знака (даже если эта эквивалентность утопическая, это фундаментальная аксиома)»². Таково, кстати, принятое в классической лингвистике понимание отношения означающего и означаемого. Между ними полагается связь соответствия, согласно которой знак призван дублировать замещаемую реальность. Критика образования, опирающегося на этот тип симуляции, часто использует идею преодоления репрезентативных несоответствий для санации учебных ситуаций. На репрезентативной базе, к слову, 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

преодолевают искажающие реальность смещения, элиминирует «плохую имитацию».

Второй тип симуляции отказывается от знака в репрезентативной функции. Вернее, репрезентация не переходит границы семиотических отношений, выходя за пределы денотативных переменных. Означает не лишь симулирует наличие знаменитостического означаемого, маскирует его отсутствие. Любая попытка обнаружения «того-что-есть-на-самом-деле» здесь обречена на провал. Исследователь, 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 образовании, 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, о чем я говорил ранее. 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 симулякром в чистом виде». Эта форма имитации не отсылает ни к чему, она самореферентна. И если, как заметил Ж. Бодрийяр, предшествующие

² Здесь и далее цитируется работа Ж. Бодрийяра «Симулякры и симуляция».

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 университете. 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», «педагогический инцест», которым участники образовательных отношений стремятся подменить утраченный обмен научной деятельностью и знаниями. И, как пишет Бодрийяр, образование (а у него 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»».

Л. А. Пергаменщик: Надо, чтобы это выучили все преподаватели.

А. А. Полонников: Да, над этими словами стоит поразмыслить. Мне кажется, что в концепции симуляции Бодрийяра содержится очень сильный деконструктивный месседж образованию и его персоналу.

Л. А. Пергаменщик: Обсуждается ли в данной работе новая эпистемологическая ситуация, возникающая в образовании, и, если да, то как?

А. А. Полонников: Да, вопросы нового отношения к знанию затронуты в книге, но это не прямое обсуждение. Скорее, конечная ситуация с визуализацией современного знания ими представлена вполне конкретно. Авторы вводят в дискуссию три типа посредников: устную речь, печатный текст и изображение, каждый из которых сегодня заявляет свою претензию на особую значимость в культуре и активно

формирует образовательный семиозис, а через него и процессы группового и индивидуального сознания. Речь идет о доминирующих в образовании формах коммуникации, привилегированных речевых практиках, видах знания. Например, если обычный научный или учебный текст создает между собой и читателем дистанцию, обусловленную спецификой знака (последний есть условность, репрезентирующая реальность посредством лингвистической конвенции), то изображение, в отличие от знака, обладает прямым действием. Фотография, как заметил Р. Барт, носит свое значение с собой. На этом свойстве изображения, к слову, базируется политика рекламы, пропаганда, отчасти и символическое насилие образования. Это обстоятельство выдвигает на первый план задачу культивации в образовании критического мышления, в основу решения которой должно быть положено умение дистанцироваться от действующих посредников. Дистанцирование, ставящее перед собой авторы в структуру современных эпистемологических компетенций университета.

Л. А. Пергаменщик: Можно ли в этой связи говорить о особом «деконструктивном» образовании в вузе, которое, если я правильно понял идею дистанцирования, заключается в стимулировании подозрительности? Чем же это отличается от «недоверия», связанного с любой нормальной научной позицией?

А. А. Полонников: Ваш вопрос побуждает меня выйти за границы обсуждаемого текста, поскольку он не столько обсуждает проблему образовательной деконструкции, сколько реализует ее. Это значит, что мое последующее изображение будет некоторой рефлексивной реконструкцией, с которой, возможно, авторы бы не согласились. «Недоверие», как я его понимаю, свя-

зано с лежащей в основе научной позиции идеей «расколдовывания мира». Согласно ей, между сущностью вещи и ее явлением всегда есть зазор. Явление не тождественно сущности и даже, как учил З. Фрейд, может весьма значительно от нее отличаться. Наука озабочена ответом на вопрос: что же происходит на самом деле? То есть науку интересует предмет мира, превращение его в загадку. Проблематизация — есть первый акт научной драмы. Когда на защите мы спрашиваем у соискателя научной степени, в чем проблема исследования, мы, собственно, и пытаемся проследить за ректностью сделанной им проблематизации. Проблематизация — это недоверие к себе.

Л. А. Пергаменщик: Но ведь без проблематизации невозможна научная установка, она и есть начало науки!

А. А. Полонников: Я тоже так думаю. Но на такого рода вопросы на защитах и проблемных советах мы, к сожалению, часто получаем неудовлетворительные ответы. Что же касается деконструктивного обучения, то оно, на мой взгляд, несколько сложнее научного недоверия и включает в себя как проблематизацию условий образования, так и самого проблематизирующего, погруженного в образовательные условия. Когда, например, студент рассматривает фотографию и вместо отчета о том, что он *видит*, сообщает о том, что он *думает* по этому поводу, то деконструктивное обучение, фиксируя это обстоятельство, предполагает выведение учащегося в критическую позицию по отношению к самому себе. Из нее он должен увидеть себя в качестве продукта исторически преходящей интеллектуалистской практики, ставящей мышление в центр когнитивной иерархии и обесценивающей визуальное восприятие и визуальное знание. Допущение того, что в современной культуре набирает обороты процесс визуализации,

побуждает деконструктивное обучение ставить под вопрос логцентрическое отношение к миру как базисной академической привычке. В этом стоит принципиально все современное образование. В книге Э. Маносика и Т. Шкулярека не так уж и много однозначного ответа на вопрос о деконструкции, но есть попытка многопланово поставить этот вопрос.

Л. А. Пергаменщик: Мое знакомство с обсуждаемой монографией родило ощущение встречи с иной культурой. Во время перевода Вам так не казалось?

А. А. Полонников: Да, похожее ощущение сопровождало переводу постоянно. И это, как я думаю, было связано не только с особенностями польского языка, который имеет свое специфическое лингвистическое устройство и, соответственно, отличное от нашего мышление. В этом случае переводчик часто сталкивается с описанным, в частности, Ю. М. Лотманом феноменом «непереводимости». Приходилось не просто искать соответствия польским значениям в русском языке, но и перекодировать их. Не думаю, что здесь мне все удавалось. Но, кроме языковой границы, было и отчетливое осознание границы культур. Поясню это на небольшом примере. Польское сообщество более, чем наше, интегрировано в культурное пространство Западной Европы. Кроме того, за последние двадцать лет поляки более успешно, чем мы, выходили из социализма, что привело, в частности, к широкой и глубокой дифференциации и диверсификации общественных отношений. В результате возникла проблема поиска оснований социального единства в гетерогенном мире. Коммуникация, в том числе и научная, стремится (осознанно или нет) опираться на метафору «со-общение». Что касается наших обстоятельств, то задача либерализации социального мира у нас еще не решена, практики различий в

значительной степени маргинализированы, в то время как опытов априорного единства более чем достаточно. Сказывается и наше недавнее сельское прошлое, поэтизирующее социальное согласие. Из этого следует, что в наших условиях коммуникация должна быть ориентирована на троп «различение» со всеми вытекающими последствиями. Разность опытов польского и нашего в этом плане разительна; хотя и перспективно позитивна. Просто поляки успели немного раньше нас (по историческим меркам) пережить опыт урбанизации. Граница культур позволяет ставить вопрос о своей культуре. Вспомним здесь М. М. Бахтина: «Культура рождается на границах».

Л. А. Пергаменщик: Не могу не задать и последний вопрос, хотя из всего сказанного Вами ранее вывод напрашивается сам собой: затрагивает ли книга польских коллег идеалы научности в современной психологии образования?

А. А. Полонников: Не уверен, опять же, что удержусь в содержательном пространстве обсуждаемой нами книги, хотя в ней есть глава «Социальные науки и закат современности». Там как раз затронуты вопросы научных границ, поднята проблема системности, связей научного знания и внеученого мира... Проекция этих обстоятельств в область отечественной психологии образования может стать импульсом к ее развитию. Слансом трансграничного диалога наших и зарубежных ученых. Важнейшим показателем трансформации гуманитарного познания выступает так называемый «прагматический поворот». В чем его основной, с точки зрения идеалов научности, смысл? Я бы обозначил его как сдвиг по оси «истина—эффект». Если раньше основной задачей психологии образования был ответ на вопрос об истине момента, как уже отмечалось мной, о том, что происходит на самом деле, то прагматиче-

ский поворот делает идеалом научного действия его практические следствия. Прагматический поворот возвращает нас к классике, в частности, к У. Джеймсу, согласно методологии которого значение высказывания обнаруживает себя не в его семантике, а прагматике. Важны следствия употребления, а не истина оснований. Обучение психологии образования в университете, как мне это представляется, в последнее время ничуть не сдвинулось по линии указанной мной оси. Оно продолжает настаивать на значимости классических идеалов познания. Будем считать, что прагматический поворот — зона его ближайшего развития.

Л. А. Пергаменщик: Нельзя ли здесь поподробнее?

А. А. Полонников: Леонид Абрамович, а Вы мне статью для «Диалога» на эту тему закажите. Хотя, и столько в целях саморекламы, сколько для ориентировки преподавателей и студентов в современной гуманитаристике, скажу, что паре-тройку лет назад мной была написана книга дискурсивного анализа бытия образования. Критическое исследование. В ней я попытался представить основные правила прагматического междисциплинарного исследования, применив их к традиционным объектам педагогической психологии. Может, кому-то будет интересно посмотреть, что стало с этими объектами и педагогической психологией. Кстати, моя книга была написана под влиянием исследований З. Мелосика и Т. Шкудлярка, являя своего рода их продолжение.

Л. А. Пергаменщик: Где можно познакомиться с опубликованной в Томске книгой?

А. А. Полонников: Сделать это просто. Достаточно зайти в электронную библиотеку БГУ по адресу: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/119714> и скопировать текст.

Модель развития Эмпатии: онтогенез, патология, профессиональный контекст

Аннотация. В статье излагается подход к проблеме развития эмпатии, разработанный в лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии Психологического института Российской академии образования.

Ключевые слова: эмпатия, переживание, высшая психическая функция.

В последние годы тема эмпатии стала чрезвычайно популярной. Количество научных исследований различных ее аспектов растет в геометрической прогрессии. С нашей точки зрения, это происходит по нескольким причинам. С одной стороны, резко возросло общественное внимание к проблемам, которые связываются с недостатком эмпатии: нарциссизм, ксенофобия, агрессия и т. п. С другой стороны, нейронаучные исследования последних десятилетий выявили достаточно понятные человеку без специального образования мозговые механизмы эмпатии и социально-



**Татьяна
Дмитриевна
КАРЯГИНА,**

старший научный сотрудник лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии Психологического института Российской академии образования (Москва), кандидат психологических наук

сти в целом, что, похоже, создает иллюзию простого решения этих проблем¹.

Сегодня проблема смешения нейробиологической и психологической причинности в связи с бурным развитием нейронаук стоит очень остро. Поэтому особенно важной становится разработка психологического подхода, способного учесть достижения нейронаук и раскрыть специфику психологических закономерностей развития эмпатии.

¹ Прежде всего, речь идет о зеркальных нейронных сетях, открытых в 90-е годы XX века [18]. В настоящее время участие собственно зеркальных моторных нейронов в актах эмпатии у человека практически не нашло подтверждения, однако, начиная с 2004 года, в ряде исследований на материале эмпатического отклика на разные эмоции выявляется зеркальный принцип работы мозга: при переживании определенных эмоций и при наблюдении за выражением этих эмоций у другого человека происходит активация одних и тех же отделов мозга [32; 40].