

Полонников Александр Андреевич (Polonnikov Alexandr A.)
Институт психологии БГПУ им. М. Танка, г. Минск

САМООБРАЗОВАНИЕ В ОЦИФРОВАННОМ МИРЕ

(Опыт дидактической концептуализации)

Аннотация: статья посвящена проблематизации, центрированной на «я» практике самообразования, доминирующей в современной культуре. В ее основе лежит установка на поиск индивидом оснований в самом себе как самодостаточной предпосылке выбора, когнитивной и поведенческой активности. В условиях цифрового мира, неконтролируемо фабрикующего различные варианты человеческой субъективности, центрированная на «я» самоорганизация индивида обнаруживает свою ограниченность. Новая децентрированная дидактическая модель самообразования, контуры которой намечены в настоящей статье, опирается, с одной стороны, на механизмы самоостранения и деконструкции «я», а с другой, на приобретение студентами опыта самоэкспериментирования и самопреобразования в ходе учебных занятий. Их общая схема представлена в настоящем изложении. Целью этих занятий является перемещение студентами фокуса восприятия с «я»-сущности на условия и методы конструирования «я».

Ключевые слова: антропоцентристский миф, цифровой мир, виртуальность, симулякры, кризис «я»-репрезентаций, дискурсивная идентичность, деконструкция «я», самоэкспериментирование.

SELF-EDUCATION IN A DIGITAL WORLD

(Experience of didactic conceptualization)

ABSTRACT: The article focuses on the problematization of the self-centered practice within self-education that prevails in modern culture. It is based on the attitude of the individual to search for the foundations in himself as a self-sufficient prerequisite for choice, as well as cognitive and behavioral activities. In the digital world, which uncontrolledly fabricates various options of human subjectivity, an individual's self-centered self-organization has certain restrictions. The new decentralized didactic model of self-education, the contours of which are outlined in this article, is based, on the one hand, on the mechanisms discovery of “self” as a problem, and on the other hand - on students' gaining experience of self-experimentation and self-transformation during their classes. Their general scheme is presented in this paper. The purpose of these classes is to shift students' focus of perception from the “self” essence to the conditions and methods of constructing the “self”.

KEYWORDS: anthropocentric myth, digital world, virtuality, simulacra, crisis of “self” representations, discursive identity, deconstruction of “self”, self-experimentation.

Сократ говорит: ты невежда, но ты молод, значит, у тебя есть время, но не на то, чтобы учиться, а на то, чтобы заняться собой. И вот как раз здесь, в этих «ножницах» между «обучением», которое было бы обычным, ожидаемым выводом в подобном разговоре, и требованием «заботы о себе», между педагогикой, понятой как обучение, и другой культурной формой, обозначаемой как *paideia* (мы подробно поговорим о ней позже), в которую входит то, что можно было бы назвать «культурой себя», «образованием себя», или, как сказали бы немцы, *Selbstbildung* (самообразование), и возникает известное число проблем, имеющих, как мне кажется, отношение к тому, как сообразуются друг с другом философия и духовность в античном мире.

М. Фуко. Герменевтика субъекта

Самообразование, перефразируя известного российского психолога В.И. Слободчикова¹, может быть прочитано дважды: «по-русски» и «по-немецки». В первом случае говорят об объемлющем образовании отношении, подчиняющим его целям и ценностям индивида. В принципе он может создавать ту образовательную форму, которую считает необходимой, равно как изменять ее по своему произволу, подчинять ее рациональным целям и ценностям. Здесь со всей очевидностью просматривается инструментальное отношение к образованию. Во втором – образование доминирует над индивидом, определяя и переопределяя его идентичность. «Русское» прочтение ведет отсчет от индивида, от его желаний и возможностей, «немецкое» – апеллирует к образовательным условиям и их власти, конституирующей социально желательную форму субъекта. В этом втором – «немецком» варианте – педагогический процесс строится как трансляция² внешних обстоятельств во внутренний план [19, с. 371; 32, s. 15], что отражается в психолого-педагогическом лексиконе терминами «интериоризация», «интернализация», «усвоение»³. Идеал образования при этом соотнобразуется с совпадением внешнего и внутреннего, а усвоение внешнего становится ключевым фактором самопреобразования индивида или самообразования⁴. Для логики этого типа характерно допущение отсутствия у индивида самообразовательных механизмов и это становится условием возникновения педагогической задачи – «развить в индивиде способность к самообразованию, ибо только тогда последний сможет стать разумным и свободным» [18, с. 212]. Так в общих чертах может быть определена сущность «немецкого» педагогического прочтения «самообразования».

«Русское» же прочтение неминуемо востребует использования эссенциалистской аксиоматики в организации практики самообразования. Предполагается, что индивид изначально обладает некой внутренней расположенностью к самоорганизации, заключающейся, например, в присущей индивиду природной мотивации саморазвития⁵ или в наличии у него определенного набора функциональных тенденций⁶ или, наконец,

¹ В частном разговоре с автором этих строк В.И. Слободчиков говорил о самоопределении личности.

² «...передавай ученику знания так, чтобы он хотел и мог их осваивать, был готов их использовать в различных ситуациях и в своем самообразовании» [12, с. 113]; «Самообразование – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие» [25, с. 33].

³ «Усвоение» американский социальный психолог К. Джерджен именуется «пищевой моделью», заимствуя это определение у П. Фрейре [10, с. 128].

⁴ Чисто нравственное самообуздание, решительное, однообразное во всяком действии и допущении, как можно более воздерживающееся от низших интересов и желаний, есть идеал, который можно назвать психическим организмом, потому что к нему относится такая связь и субординация представлений, которая не только была бы непременно целесообразной как в самых малых, так и в самых больших связях, но и была бы способна целесообразно усваивать все вновь привходящие внешние впечатления. В этом заключается цель воспитания и самообразования. Настолько человек может приближаться к этой цели, в общем нельзя определить, и потому стремление к ней безгранично» [8, с. 274].

⁵ Но если я верю в способность индивида реализовать свой потенциал, тогда я могу предоставить ему множество возможностей и позволить ему выбрать путь, собственное направление учения [24, с. 234].

⁶ Ребенок от рождения наделен определенными, генетически закрепленными функциями, силами, возможностями. Некоторые из них приходят в движение сразу или в первые же дни после рождения (сосать грудь матери, болтать ручками или ножками, испускать неопределенные звуки), другие же включаются в жизнедеятельность ребенка в разное время (ходить, бегать, говорить, мыслить и т. д.) [1].

прирожденных социальных качеств⁷ Педагогическая задача в этом случае заключается в поддержке процессов саморазвития, самоорганизации и самообразования. Пункты «сборки» индивида как правило обозначаются на карте развития, фиксирующей маршрут самодвижения. Наборы таких карт мы легко обнаруживаем практически во всех направлениях эго-психологии, в генетической эпистемологии и центрированной на субъекте педагогике.

Несмотря на концептуальную разность представленных выше позиций, у них все же есть общий сегмент или точка пересечения, связанная с ценностной установкой на автономию личности. Только в одном случае – «немецком» – это значимая педагогическая цель, во втором – «русском» – сущностное человеческое качество. Самопричиненный (автономный) индивид, действующий во внешнем и внутреннем плане на основании свободной воли и собственного закона, выделенный из паутины социальных отношений и обязательств, размещен в этих подходах в центре образовательного производства. В такой постановке угадываются черты культурного проекта Просвещения, отмеченные в исследованиях Т. Адорно и М. Хоркмайера⁸.

Идеологию индивидуальной автономии, конституирующую программы самообразования, или, как его определил Г. Зиммель – «эгоистического» учения [11, с. 342], мы намерены критически рассмотреть в этом небольшом и во многом предварительном исследовании. Исходным для нашей аналитики выступает тезис об исчерпанности этой идеологии в цифровую эпоху. Признаком ее финализации являются постоянно наблюдаемые в психологии и педагогике попытки фетишизации и сакрализации позиции автономии в дискурсе практик самообразования, ведущих к их гомогенизации⁹ и гипостази¹⁰. Эти практики уместно было бы назвать «политикой субъекта», устойчивое воспроизводство которой выступает, по нашему мнению, одним из ключевых обстоятельств, препятствующих образовательным изменениям. Политика в данном случае трактуется нами как категория вовлеченности, реализация которой связана с социальной распределенностью власти. В представленном ниже изложении мы попытаемся обосновать необходимость смены формы самообразования, или, используя введенный выше термин, трансформацию политики субъекта.

1. Репрезентация кризиса – кризис репрезентаций «я».

⁷ Только безграничное невежество и поверхностность взгляда могут позволить недоглядеть, что младенец представляет собой некую строго определенную индивидуальность, состоящую из врожденного темперамента, силы интеллекта, самочувствия и жизненного опыта [34, с. 41].

⁸ Основой мифа Просвещения с давних пор считался антропоморфизм, проекция субъективного на природу. Богоподобие человека состоит в суверенитете над существованием, в его взгляде повелителя, в командовании. [30, с. 20-21].

⁹ Гомогенизация – механизм социальной идентификации, связанный с нивелирующим сознание участников образования эффектом (все должны единообразно трактовать и использовать учебный контент). Согласно данным российского философа Л.А. Микешинной, требуемое единообразие обеспечивается разделяемой образовательным сообществом верой в реальное существование того, что зафиксировано в понятии...» [15, с. 47].

¹⁰ Гипостазирование – в отличие от гомогенизации, программирует не столько когнитивное единство, сколько поведенческое единообразие и стабильность позиций, реализуемых в ходе обучения [21].

Говорить о смене формы самообразования достаточно сложно прежде всего потому, что для этого должен быть обозначен контекст нудительности. Для обоснования необходимости изменения как правило используется риторика кризиса, рождающая проектное отношение. Ею мы сейчас и воспользуемся. Кризис в этом случае будет определяться фигурой отсутствия и «отношением к определенному объекту, который оно стремится вызвать к жизни» [27, с. 113], тем, что «ведет к “несуществующему”, к тому, чего *еще не было*¹¹» [там же, с. 114]. И в этом, как считал Ж.П. Сартр, заключается положительность проекта. Но в нем, по его же мнению, заключена еще и отрицательность, связанная с неудовлетворенностью существующим положением. Тематизируя таким образом кризис, Сартр отделяет эту кризисную форму от возможных ее натуралистических коннотаций и денотаций, связанных с болезнями, экологическими катастрофами и явлениями апокалипсиса. Кризис приобретает практические характеристики, выступая, прежде всего, как дискурсивное произведение. Или, как указывает П. де Ман: «Событие остается релевантным, если кто-то переживает его как кризис и, если он постоянно говорит о действительности на языке кризиса» [17, с. 16].

Воспользовавшись предложением Сартра, обратимся к интересующему нас понятию «самообразование». Рассмотрим эту дефиницию в аспекте актуальной недостаточности той его редакции, которая ориентирована на развитие автономии личности и перспектив ее свободного ассоциирования. Именно на этот аспект и необходимо, как говорится, навести резкость.

Начнем с очевидного, того, что лежит на поверхности. Речь идет об антропоцентристском мифе, конституирующем используемую ныне идеологию самообразования. Понятие «миф», вслед за А.Ф. Лосевым, мы берем в его фундаментальном значении, как то, что не является выдумкой или фантазией, идеальным бытием, метафизическим построением, аллегорией или поэтическим произведением. Сущность мифа удачно, как нам представляется, «схвачена» А.Ф. Лосевым в примере ньютоновского пространства: «Механика Ньютона построена на гипотезе однородного и бесконечного пространства. Мир не имеет границ, то есть не имеет формы... Мир – абсолютно однородное пространство. Для меня это значит, что он – абсолютно плоскостен, невыразителен, нерельефен... Ясно, что это не вывод науки, а мифология, которую наука взяла как вероучение и догмат... Этому вполне соответствует специфически новоевропейское учение о бесконечном прогрессе общества и культуры» [14, с. 31]. Статус ньютоновского пространства как гипотезы является аналитической атрибуцией, произведенной позицией наблюдателя – Лосева. Для носителя же мифа – Ньютона – это всегда участное отношение, стартовый момент его практической реализации. В этом статусе оно дорефлексивно и само является основанием и условием всякой рефлексии. Или, другими словами, миф – это практическое схватывание реальности¹², категория

¹¹ Курсив Ж.П. Сартра (А.П.).

¹² Практичность означает то, что в «мифе сняты "разделение идеального и материального", "мера непосредственного бытия и... непосредственного значения", "образа и предмета". "Где мы видим отношение

присутствия¹³. Идентификация мифа как мифа изнутри мифа невозможна. Для нее необходим другой миф, позволяющий за счет противостояния обнаруживать иллюзорность первого.

С этой точки зрения антропоцентристский миф, как и ньютоновское пространство, не является научным утверждением и не может быть предметом строго прямой рациональной контраргументации. Равно, как и религиозный миф о креации верховным существом мира и человека. Спор о том, опирается ли обучение на феномены развития (Ж. Пиаже) или же обучение ведет за собой развитие (Л.С. Выготский), тянувшийся уже добрую сотню лет в педагогической психологии, логически не разрешим, поскольку, как и ньютоновская диспозиция, опирается на постулятивный механизм.

Антропоцентристский миф не бессодержателен, и, как и всякий другой миф включает в себе несколько, обусловленных верой, принципов. Иногда их совокупность называют методологией. Первый связан с граничной операцией – *дуализацией* – радикальным разделением на мир внешний и мир внутренний¹⁴. Наличие внутреннего необходимо для организации сцены, с последующим размещением на ней инстанций самоуправления: «мозга», «самости», «я» и пр. Перечисленные «вещи» – своего рода мифические производные, ибо само их существование обусловлено указанной выше маркировкой мирских рубежей. К слову сказать, исчезновение этих инстанций влечет за собой резкое обнуление связанного с ними понятия «самообразование».

Второй – с *идентификацией* – приданием внутренней инстанции централизованной иерархической упорядоченности. Эти внутренние упорядоченности могут быть, как отмечалось во введении, результатом природных обстоятельств или переработкой натуральных предпосылок в ходе социализации, но сама их связанность, будь то мотивационная иерархия в духе А. Маслоу, система значений сознания Л.С. Выготского, личностные конструкты Дж. Келли и т.п. возникает на сцене внутреннего мира человека только за счет сохранения устойчивых черт (самотождественности и преемственности). Деструкция и первой, и второй, порождает внутреннюю неопределенность, вызывает к жизни различные формы ремонтных психологических (психиатрических)¹⁵ и педагогических практик, отражаясь в том числе и в опыте самообразования. Приобретение и поддержание устойчивого воспроизводства процедур самоидентификации – и сегодня

чистой "репрезентации", там для мифа имеет место... скорее отношение реальной тождественности; "образ" не представляет "предмет" — он есть предмет...» [31, с. 179].

¹³ Словом «присутствие» [presence] обозначается (по крайней мере, по большей части) не временное, но пространственное отношение к миру и его предметам. Предполагается, что до чего-то «присутствующего» можно дотронуться рукой, откуда вытекает, что оно, в свою очередь, может оказывать непосредственное воздействие на человеческое тело [9, с. 10].

¹⁴ Уже в аристотелианской философии предлагалась сложная формула того, как работает душевная жизнь. Платоническая теория знания, главным предметом интереса которой была реальность чистых идей, также основывалась на предварительной вере в исключительность внутреннего психологического пространства. Это наследие греческой культуры, соединившись с иудео-христианской концепцией души, придало осязаемость предположению о существовании внутреннего мира — идентифицируемого, всегда наличествующего, прозрачного и являющегося основой понимания человеческой активности [10, с. 90].

¹⁵ Появление практики психотерапии, по мнению некоторых аналитиков, связано с социальным и культурным запросом на «снятие неопределенности» [2, с. 11].

значимая, если не приоритетная воспитательная задача. В социальном плане это в принципе оправдано, поскольку осуществлять контроль неидентифицируемых структур практически невозможно.

Третий – с *суверенизацией* – нормативным производством и регуляцией, то есть управлением другими внутренними подструктурами. Суверенизация по сути означает способность к самоконтролю и, в конечном итоге, ответственность за собственные поступки и намерения. Суверенизация соотнобразуется с интернализацией власти на полюсе индивида. Да и популярная в психологии и педагогике идея личности неотделима от процедуры суверенизации. Выделение себя из сети социальных отношений и влияний – важнейшая характеристика личности как суверена. Психологически это выражается в господстве над самим собой, что невозможно без умения находить опору в самом себе. Для этого, собственно, и нужно нечто, носящее имя «самопознание». То есть, самообразование в плане самоорганизации обращено к самопознавательной способности и ее становлению в обучении. Обучение «подчиняется этой идее выявления и поддержания собственной индивидуальности и личностной устойчивости субъектов образования» [13, с. 128].

Сегодня, однако, нам приходится все чаще сомневаться в незыблемости антропоцентристского мифа. То, что в гуманистике символизировано как самопознание, уже во времена З. Фрейда считалось достаточно проблематичным и для своего успешного функционирования нуждалось в профессионально-психологическом участии. При этом, разумеется, предполагалось, что некая неизменная сущность, присущая каждому человеку, все же «на самом деле» есть (подлинность, аутентичность) и при правильной постановке дела самопознания до нее можно докопаться. В относительно стабильном мире такого рода практика вероятно имела некоторые перспективы. Установление истины себя, действие в соответствии с ней, коммуникация с другими на основе добровольного соглашения и компромисса, а также прогнозируемое самоизменение выступали продуктами и следствиями самопознавательной активности.

Рестарт «идентичности» и самообразования в цифровом мире

Но вот мы вступили в цифровую эпоху. И здесь обнаружилось, что то, что уж точно всегда было нашим, нашим по сути не является. Это касается прежде всего мотивов. Казалось бы, естественное, биологически обусловленное желание утолить жажду на поверку оказывается продуктом рекламной деятельности корпораций, производящих прохладительные напитки, которые, в свою очередь, находятся в сговоре с предприятиями, выпускающими пищевые продукты, стимулирующие специфические формы метаболизма, вызывающие к избыточному потреблению влаги. Наши мотивы в этом случае фабрикуются в массовом порядке структурами общества потребления. И это простейший случай, демонстрирующий тупиковость самопознания, управляемого посылом «прислушаться к самому себе». В более широком отношении это означает, что мы уже не в состоянии ответить на вопрос: почему у нас возникает та или иная

мысль, чувство, желание? Не в состоянии нам помочь в этом и профессиональный психолог, погруженный, как и мы, в вездесущую сфабрикованную реальность.

Сокрушительный удар по самомнению наших чувств нанесли интернет и новые электронные средства. Возможности конструирования не только предметов восприятия, но и внутренних состояний человека, давно преодолели пределы самых рискованных грез. Цифровой мир, в частности, открывает перспективу безграничного экспериментирования с так называемой идентичностью, поскольку в нем мы можем сколь угодно много изменять свою внешность, пол, расу, ментальные характеристики. В нем не остается ничего устойчивого из того, на чем строились стратегии самообразования. Переживаемый нами сегодня кризис репрезентаций укоренен в диффузии устойчивости.

В ситуации нарастающей цифровизации прежде всего проблематизируется один из столпов антропоцентристской ориентации, обеспечиваемый операцией дуализации. Как сохранить базовое различие между миром внешним и внутренним? Цифровой мир, в котором «информационная среда действительно стала преобладать над “реальной” физической средой», мир, в котором «означающее вытесняет собой означаемое, когда информация вытесняет собой так называемую реальность, стала фактом» [7]. Виртуальная среда, создаваемая электронными средствами, апеллирующая преимущественно к визуальному коду, практически стирает различия миров, создавая и преобразуя значения нашего сознания, которые мы лишь по привычке считаем своими.

Как замечают по близкому поводу польские социологи образования З. Мелосик и Т. Шкудлярк, визуализация культуры означает радикальное изменение ее семиозиса, место слова все чаще занимает образ. «Образ предстает “лишенным автора”, объективированным сообщением “самого мира” (пресловутой “фотографически точной” его репрезентацией). В такой ситуации массовая культура становится “перманентной педагогикой”, необычайно эффективным средством конструирования способов реализации влечений, желаний, установок, а также способов самоидентификации. Она становится основным фактором конструирования идентичности молодого поколения» [36, s. 32].

Размывание границы между внешним и внутренним неминуемо рождает кризис самого принципа идентифицируемости. И это касается не только профессиональной идентификации, но и экзистенциальной. Централизованное «я» обнаруживает себя в ситуации несамотождественности и разрыва преемственности. Аутентичность, подлинность «я» («я» – имя идентичности) предстает как зыбкая иллюзия. М. Эпштейн заключает в этой связи: «Кстати, одна из аксиом, может быть сомнительных, в современной психологии, что на самом деле нет одного “я”, а существует множество нейронных цепочек, которые борются между собой. Тот сигнал (импульс), который побеждает, и называет себя “я”. А на самом деле этого нет, есть психическая нейронная демократия (“мы”), а не монархия» [7]. Слово «существует», произнесенное философом М. Эпштейном, не самое удачное для описания проблемы

идентификации. Более удачной нам представляется терминология производительности¹⁶. То, какая из позиций «я» в каждый момент нашей жизни производится на ее сцене, становится ключевым вопросом нашего самоопределения, а значит и самообразования. Установка самовосприятия на самотождественную «я»-сущность блокирует возможность ситуационной реконструкции продуцируемой формы «я».

Под угрозой оказывается и сложившаяся практика суверенизации. В ее основу принято полагать волевой акт – психологический коррелят власти. Акт волевого выбора соотносится с мотивационным выбором и связанной с ним последовательностью поведения. Но если мы перестаем быть владельцами мотивационных конструкций, а источник волевого усилия часто неопределим, то в какой мере возможно самообразование, в котором под вопросом и «само», и «образование», обеспечивающее идентификационную преемственность? В этой ситуации проявляет себя новое различие, на которое указывает израильский исследователь И. Харари – различие между волей и свободной волей [29, с. 238]. Их склеенность неминуемо рождает опасную иллюзию – иллюзию самодеятельности. Мы склонны воспринимать наше волевое решение (психологическое усилие) как проявление нашей свободной воли (независимого выбора), сводя последнюю к тактическому поведению в супермаркете. Между тем как последняя, вследствие ограниченности самоконтроля и соматического единства, создающему иллюзию самодостаточности «я», приобретает характер неразрешимой проблемы¹⁷. Это значит, что, вероятно, сама идеология свободной воли нуждается в радикальном редактировании.

Обобщая сказанное выше, мы должны заключить, что сложившаяся практика самообразования, вследствие деструкции ее базовых оснований, ведет к диффузии антропоцентристского мифа, кризису «я»-репрезентации, что, в свою очередь, чревато серьезным гуманитарным ущербом в том случае, если сообщество будет продолжать осуществлять символические инвестиции в его поддержание.

Контуры неантропоцентристской модели самообразования

Означает ли осуществленный выше анализ исчерпанность идеологии самообразования как таковой? С нашей точки зрения - нет. Речь должна идти, как уже заявлялось, о смене формы и содержания самообразования, его базовых образов и предпосылок, в результате чего оно приобретет не только новое теоретическое звучание, но и способ практической реализации. Более того, мы

¹⁶ В данном случае термин «производство» [production] употребляется в соответствии с его этимологическим корнем (лат. «produce»), обозначающим действие «выдвижения» какого-либо предмета в пространстве. Слово «производство» не связывается здесь с изготовлением изделий или промышленных товаров» [9, с. 10].

¹⁷ Выяснилось, что наш выбор чего бы то ни было, от еды до партнера, определяет не какая-то загадочная свобода воли, а взаимодействие миллиардов нейронов, за долю секунды вычисляющих вероятности. Хваленая «человеческая интуиция» на поверку оказалась «распознаванием образов». Хорошие водители, банкиры и юристы вовсе не обладают магической интуицией в отношении трафика, инвестиций или переговоров. Узнавая повторяющиеся схемы, они замечают неосторожных пешеходов, ненадежных заемщиков, хитрых мошенников и стараются избегать их. Выяснилось также, что биохимические алгоритмы человеческого мозга далеко не совершенны. Они основаны на эвристике, упрощениях и устаревших нервных связях, более пригодных для условий африканской саванны, чем для каменных джунглей города [29, с. 26].

полагаем, что прояснение вопроса о новой форме и содержании самообразования сможет открыть и новую перспективу функционирования институционального образования, поскольку его работу по обеспечению самообразования представленного ранее антропоцентристского типа можно считать в принципе завершённой.

Первое, на что здесь следует указать, так это на новую задачу самообразования – преодоление человеком собственной идентичности в ее антропоцентристском эссенциалистском понимании. То есть речь идет о способности (де)реконструкции, постоянном обновлении себя. В этом обновлении себя «я» выступает всякий раз как вопрос о «я» как надежном источнике понимания, мышления и деятельности¹⁸. Этот вопрос связан с исходным недоверием к тем импульсам, которые предстают в нашем самовосприятии как маркеры наших мыслей, чувств, мотивов поступков и отношений. Или, другими словами, между «я» и высказыванием от имени «я» возникает разрыв, составляющий сущность кризиса репрезентаций. При этом действует правило *деприватизации* высказывания. В данном случае оно означает запрет на его «экспрессивную» трактовку, отказ от понимания высказывания как выражения в речи (поступке) интеллектуальных, эмоциональных и неосознаваемых интенций индивида. Скорее речь должна идти о первичности высказывания по отношению к его носителю, в артикуляции которого последний выступает не автором, но исполнителем. То есть говорящий подстраивает свою субъективность под структуру высказывания¹⁹, стремясь к максимальному сближению с ним²⁰. При всем при этом высказывание не принадлежит самому индивиду, поскольку, как замечает в более широком контексте К. Джерджен, «мы приходим к пониманию “голоса” как принадлежащего... сообществу, договорным соглашениям между собеседниками относительно того, какой дискурс считать творческим, рациональным, объективным или моральным, чей голос, в итоге, становится значимым в делах сообщества. Таким образом, осмысленный вопрос о том “кто говорит” в гуманитарных науках наиболее плодотворно будет ставить в категориях традиций сообщества» [Джерджен, 2003, с. 178].

Основной функцией высказывания в контексте новой формы самообразования становится то, что метафорически может быть обозначено как *метемпсихоз*²¹. Речь идет о том, чтобы с помощью особого обращения с высказыванием вызвать эффект самопреобразования, перенесения себя в

¹⁸ Здесь мы по необходимости вступаем в дискуссию с известным польским социологом образования З. Кветиньским, который в своих исследованиях предстает как защитник антропоцентристской культурной программы, в контексте которой самообразование трактуется как «индивидуальная доступность обучения (с учетом тех особенностей положения индивида, которые могут его дескриминировать), развитие чувства самоидентичности и личного достоинства, ассертивности и веры в себя, полной автономии действий и ответственности за них, а также ответственности за других и за свою роль в более широкой социальности» [35, с. 63-64].

¹⁹ Высказывание трактуется в данном случае достаточно широко, выступая как любое семиотическое произведение, способное нести значение: слово, изображение, схема, жест, поза и пр.

²⁰ Идея подстраивания субъекта к структуре высказывания была высказана белорусским философом Д.Ю. Королем на одном из методологических семинаров Центра проблем развития образования БГУ.

²¹ Метемпсихоз [греч. *metempsychosis* – переселение душ] – религиозно-мистическое учение о переселении души умершего во вновь родившийся организм [28, с. 307].

позицию, инспирируемую, например, текстом или изображением. Такого рода метемпсихоз открывает актору возможность «плавать по волнам инаковости» [7]. В этом случае метемпсихоз интерпретируется вполне рационально. Из истории науки известно, например, как советский физик Лев Ландау на своих семинарах побуждал аспирантов, представлявших чужие статьи, защищать их как свои собственные. Работа элементов метемпсихоза обнаруживается и тогда, когда студент-психолог осуществляет анализ терапевтической ситуации в языке З. Фрейда или начинающий художник, воспроизводит рисунок мастера. В основе метемпсихоза во всех, приведенных здесь случаях, лежит механизм мимезиса (подражания). Принципиальное значение в реализации указанного механизма имеет не связь с другим (инаковым), что означало бы своего рода ролевой обмен (актерство) или рожерианское «как бы», а связь с культурным предметом, отношение с которым позволяет произвести самоизменение. Аналог такого контакта содержится в замечании С. Зонтаг: «Я пишу, чтобы изменить себя» [6].

Действие обозначенной формы метемпсихоза в учебных обстоятельствах предполагает в свою очередь необходимость практического различения между соматическим (телесным «я») и «я»-дискурсивным, тем, которое фигурирует в образовательных ситуациях в качестве высказывания²². Все последующие, реализуемые на его базе миметические операции, осуществляются как манипуляции с дискурсивным «я» (вариант – нарративное «я»). «Главное свойство такой диалектики, как пишет П. Рикер, – запрет для “Я” занимать место основания» [23, с. 372]. Речь идет, разумеется, об ограничении спектра влияния соматического «я». Дискурсивное «я» соотнобразится с позицией, занимаемой индивидом в образовательной коммуникации. «Это означает, что дискурсивное “Я” тождественно самому себе лишь на территории данного дискурса» [3, с. 87]. Или, перефразируя М. Фуко и переводя это рассуждение в язык учебных заданий, мы можем сказать, что особый вес здесь приобретает ответ на вопрос: «У какой инстанции данное высказывание приобрело верительную грамоту на его манифестацию».

Метемпсихоз в свою очередь становится некоторым антидотом против «референциальной мании», которая генетически связана с генерализацией репрезентативной концепции языка, согласно мягкой версии которой выражению предшествует мысль. Означающее тогда всегда находится на службе у означаемого, в то время как первое находится в кровном отношении с представленном в значении предметом. Генерализация референциальной установки маргинализирует или выводит из области внимания человека (или инверсирует) целый ряд семиотических объектов, лишенных прямой денотативной связи с миром, однако не избавленных культурной

²² На необходимость различения различных форм субъектности указывает и П. Бурдьё, противопоставляя эмпирического и эпистемического субъектов: «Научный дискурс требует научного прочтения, способного воспроизвести операции, продуктом которых является он сам. Однако слова научного дискурса—и особенно те, что обозначают индивидов (имена собственные) или институции (Коллеж де Франс), —точно те же, что и слова обыденной речи, романа или истории, тогда как их референты отделены от них благодаря процедурам научного разрыва и конструирования» [5, с. 46].

продуктивности: иррациональных выражений [16, с. 315], гиперреальностей [4, с. 137], пустых означающих [37, с. 350] и пр.

Реализация задач метемпсихоза означает не столько «сознательное» действие студента, получившего предварительную ориентировку, а потом апробирующего предписанный порядок на практике, сколько осуществление обратного отношения. А именно: сначала осуществляется дискурсивное (речевое, коммуникативное, изобразительное, телесное) действие, которое на следующем шаге становится предметом идентификации, описания и анализа. То есть осознанию предшествует поведение. При этом само действие не предполагает заданных свыше, например, преподавателем, форм и содержаний.

В серии экспериментов, проведенных исследовательской группой²³ с участием автора этих строк для фиксации дискурсивной позиции участников учебного семинара использовалась запись занятий на диктофон. В первой части учебной серии студенты работали со специально подготовленным раздаточным материалом (текстом, изображением, видеофрагментом), решая задачи их восприятия и описания. На этом этапе исследования происходило накопление эмпирических данных, репрезентирующих не только индивидуальные диспозиции учащихся, но и фиксирующих особенности коммуникативного процесса в группе. Особую ценность для последующего анализа представляли три типа связей, проявившихся в дискуссии: отношение к экспонируемому культурному предмету, отношение к партнеру по учебному взаимодействию, самоотношение²⁴. В ходе первой серии занятий исследователи изучали состояние процесса метемпсихоза: условия когнитивной децентрации, перехода на позицию анализируемого текста, экспонируемого изображения, доминирующего в коммуникации высказывания.

Вторая учебная серия реализовывалась в форме коллективной аналитической работы со стенограммами записей первой серии и также записывалась на диктофон. Композиция второй серии состояла из нескольких подсерий (семинаров). Первая – строилась как экспликация связей с культурным предметом, вторая – как изучение динамики учебной коммуникации, третья – как реконструкция форм дискурсивной идентичности, действовавшей в учебных условиях. В ходе второй серии особое значение приобретала работа по деприватизации высказываний, обнаружение в них скрытых концептуальных предпосылок, коммуникативных конститутивов, а также прагматических (перформативных) значений.

Третья учебная серия была направлена на реконструкцию и анализ образовательных установок и их динамику в ходе занятий первой и второй серии. Особое значение при этом имела объективация действий участников семинара, определявших характер образовательных условий и их изменение. Основной задачей серии был так называемый «перформативный» поворот в отношении студентов к собственному высказыванию. Речь идет, во-первых, об

²³ В экспериментальной работе в 2017–2018 гг. принимали участие: Н.Д. Корчалова, Д.Ю. Король (Беларусь), С.И. Поздеева, Т.Е. Третьякова (Россия), Шилинг Г. (G. Szyling), М. Гроенвальд (M. Groenwald) (Польша).

²⁴ Результаты исследования опубликованы группой белорусских исследователей в коллективной монографии [20] и ряде статей в отечественной и зарубежной научно-педагогической печати.

овладении ими особой практикой внимания к дискурсивным опосредованиям (концептуализациям, образам, схемам действия, ценностям, формам центрации когнитивной перспективы), а во-вторых, в смене познавательной установки (*что* находится в фокусе восприятия, анализа) на практическую (*как* действует высказывание, какую работу оно осуществляет в данной учебной ситуации).

Таким образом, предметом изучения студентами в конспективно представленном выше цикле учебных занятий решалась задача экспликации и анализа процесса образования, реализуемого в институциональных условиях, который, по мере его освоения, мог стать и принятой моделью самообразования. Этот процесс, как нам удалось установить, представлял собой сложное сочетание условий учебной среды и действий студентов, выступавших одним из средообразующих факторов. Данные, полученные в ходе анализа всех трех серий учебных занятий, позволяют выделить в качестве определяющего конститутива учебных действий студентов культурные посредники (тексты, изображения, вербальные перформативы), имплицитно преобразующие характер поведения и сознания участников занятий.

Заключение

Обсуждение традиции самообразования, которому мы посвятили первый раздел настоящей статьи, привело нас к заключению об исчерпанности той его модели, которая кладет в основу самоопределения разного рода эссенциалистски оформленные субъективные содержания. Поиск оснований в самом себе, апеллирующий к практикам самопознания, выделения некоего аутентичного ядра и построения на его базе процесса самообразования в ситуации цифровой модификации культуры обнаруживает свою контрпродуктивность.

Модель самообразования, контуры которой намечены в данной работе, ориентируется на неопределенность условий самообразования, моделирование кризиса идентичности, концентрации внимания на ситуативность возникающих репрезентаций, которые способны породить разнокачественные организованности человеческой субъективности, каждая из которых стремится к помещению себя во вневременной и самоотжественный центр ситуационного порядка. Тенденция к абсолютизации «я»-позиции рассматривается нами как ключевая проблема культурной идентификации в условиях становления и развития цифрового мира.

Утверждение модели самообразования, сообразующейся с динамическими и семиотически избыточными обстоятельствами, ориентируется на множественность и конструктивность «я»-репрезентаций, их генетическую связанность с активностью частично упорядоченных культурных контекстов, слабой контролируемостью взаимодействия индивида с ними, необходимостью постоянного экспериментирования и идентификации, действующей «я»-организованности.

Проведенная нами экспериментальная серия учебных занятий, в которой апробировались различные варианты идентификации и анализа конструкций «я», рождавшихся в условиях институционального образования позволила

выделить несколько принципиальных проблем, связанных с задачей поиска новой формулы самоорганизации, которой пока нет в опыте студентов. В их числе:

– стремление студентов к ситуационной стабилизации и установлению «я»-контроля над условиями образовательного взаимодействия;

– обращенность обучающихся к контекстуализациям, содержащимся исключительно в их повседневном жизненном опыте;

– сопротивление различным формам самоизменения и самоэкспериментирования и, прежде всего, отказ от «я»-дискурсивизации и «я»-деконструкции;

– лингвистическая и коммуникативная «нечувствительность», игнорирование конструктивной функции языка;

– когнитивная и поведенческая зависимость от авторитетов (преподавателей, мнения группы, экспрессивности семиотических посредников).

Решение этих и некоторых других проблем будет способствовать дальнейшей разработке новой политики культурной идентичности в условиях цифрового мира и связанных с ней дидактических моделей самообразования.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. В школу – с шести лет [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st002.shtml>. – Дата доступа: 10.10.2019.
2. Асмолов, А. Г. От практической психологии к развивающему образованию / А. Г. Асмолов // Детский практический психолог. – 1996. – № 1–2. – С. 9–14.
3. Бекус-Гончарова, Н. Э. Дискурс и коммуникативные стратегии в образовании / Н. Э. Бекус-Гончарова, Д. Ю. Король // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / Белорусский государственный университет; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск, 2004. – С. 86–102.
4. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция [Текст] / – Перевод О. А. Печенкина. – Тула, 2013. – 204 с.
5. Бурдьё, П. Homo academicus [Текст] / Пьер Бурдьё; пер. с фр. С. М. Гавриленко, О. М. Журавлева, Д. Ж. Кондова, Е. В. Кочетыговой, О. О. Николаевой, Н. В. Савельевой; под науч. ред. Е. В. Кочетыговой и Н. В. Савельевой. : Изд-во Института Гайдара, 2018. – 464 с.
6. Волков, С., Генис А. Сьюзен Зонтаг: принцип феникса. 21 октября 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.svoboda.org/a/30219479.html>. – Дата доступа: 11.10.2019.
7. Генис, А. Информационное чистилище. Беседа с философом Михаилом Эпштейном [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.svoboda.org/a/29981029.html>. – Дата доступа: 11.10.2019.

8. Гербарт, И. Ф. Психология / И. Ф. Гербарт. - Предисловие В. Куренного. — М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. – 288 с.
9. Гумбрехт, Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение / Х. У. Гумбрехт. - Пер. с англ. С. Зенкина. — М.: Новое литературное обозрение, 2006. — 184 с.
10. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2003. – 232 с.
11. Зиммель, Г. Избранные работы / Г. Зиммель. – К.: Ника-Центр, 2006. – 440 с.
12. Зимняя, И. А. Педагогическая психологии / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480с.
13. Корбут, А. М. Практики себя / А. М. Корбут // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / Белорусский государственный университет ; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск, 2004. – С. 127–130.
14. Лосев, А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
15. Микешина, Л. А. Эпистемологическое оправдание гипостазирования и реификации / Л. А. Микешина // Вопросы философии. – 2010. – № 12. – С. 44–54.
16. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию.../ М. К. Мамардашвили; сост. и предисл. Ю. П. Сенокосова. - М, 1990. - 368 с.
17. Ман, П. де. Слепота и прозрение / П. Ман. - СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2002. – 256 с.
18. Миллс, Ч. Р. Социологическое воображение// Пер. с англ. О. А. Оберемко. Под общей редакцией и с предисловием Г.С. Батыгина. – М.: Издательский Дом NOTA BENE, 2001. – 264 с.
19. Наторп, П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. – 384 с.
20. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты : коллективная монография / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. – Минск: БГУ, 2017. – 217 с.
21. Полонников, А. А. Истоки, следствия и сущность образовательного мериторизма / Материалы V Международной научно-практической конференции «Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования» 14-15 ноября 2019 г. Минск, БГПУ (в печати).
22. Полонников, А. А. Чтение как граничный опыт образования : вместо предисловия) // Мелосик З., Шкудлярк Т. Культура, идентичность и образование: мерцание значений. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. – С. 3-17.
23. Рикер, П. Я-сам как другой / Пер. с франц. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008. – 416 с.
24. Роджерс, К., Фрейберг, Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

25. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб, и доп. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 544 с.
26. Сапунов, М. Б. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление / М. Б. Сапунов, А. А. Полонников // Высшее образование в России. – 2018. – № 12. – С. 144-157.
27. Сартр, Ж. П. Проблема метода: Пер. с фр. В.П. Гайдамака. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. – 240 с.
28. Словарь иностранных слов. – 13-изд., стереотип. – М.: Рус. Яз., 1986. – 608 с.
29. Харари, Ю. Урок для XXI века / Ю. Харари: Пер. Ю. Гольдберг. – М.: Издательство: Синдбад, 2019. – 416 с.
30. Хоркхаймер, М., Адорно, Т.В. Диалектика просвещения. Философские фрагменты. Перевод с немецкого М. Кузнецова. М.: СПб.: Медиум, Ювента, 1997. — 312 с.
31. Хюбнер, К. Истина мифа: Пер. с нем. — М.: Республика, 1996. — 448 с.
32. Klus-Stańka, D. Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki // Problemy wczesnej edukacji, 2016. (№ 2/33). – S. 9-22.
33. Kobylarek, A. Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej / A. Kobylarek – Mode of access: <https://www.researchgate.net/publication/270959628>. – Date of access: 19.09.2019.
34. Korczak, J. Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie. Rocznik praw dziecko. Warszawa. 2012. – 174 s.
35. Kwieciński, Z. Pedagogie postu. – Kraków. Wyd. „Impuls”, 2012. – 426 s.
36. Melosik, Z. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 111 s.
37. Szkudlarek, T., Tożsamość, [w:] Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury, red. M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2012. – S. 88—161.