

Александр Андреевич Полонников

*Интервьюер: Яков Львович, на чьих плечах Вы стоите? Коломинский: (пауза 5 сек.) Думаю, что это Фрейд, Левин, Морено... и, конечно же, Лев Семенович Выготский....*

*Переход от интерпретации к критике – это не просто деструктивное отрицание, и не просто отказ от идей и значений, предложенных текстом. Это отделение субъективности критика от субъективности автора, утверждение другой текстовой силы против силы основного текста.*

Scholes R. Textual Power

К разговору о белорусской научно-психологической традиции, истоки которой историки психологии связывают с творчеством Якова Львовича Коломинского, я хочу подключиться, главным образом в аспекте обсуждения проблемы ее преемственности. Последняя, как известно, может реализовываться по ремесленной модели, передаваясь из рук в руки от мастера к ученику, фольклорным образом, обращаясь изустно, и наконец, посредством разного рода текстов – от научных публикаций, рассчитанных на узкий круг специалистов, до учебных и научно-популярных изданий, прямо нацеленных на традиционное воспроизводство. Мой интерес связан с ее текстуальным каналом.

В своей работе я коснусь только одной публикации профессора Коломинского, изданной в Москве в 2010 году под названием «Социальная психология взаимоотношений в малых группах». Эта книга сразу стала психологическим бестселлером, и это во многом предопределило мой настоящий выбор.

Перед началом анализа того как традиция заботится о своем воспроизводстве, мне необходимо сделать несколько предварительных замечаний.

Во-первых, к избранному мной тексту я буду подходить не со стороны его семантических или синтаксических значений, обнаруживая, например, как значения и смыслы вводимых профессором Коломинским понятий переключаются к его ученикам, но с точки зрения прагматической, побуждающей всматриваться в действия высказываний, выявлять актуализуемые ими контексты, провидеть их социальные и образовательные следствия. То есть, другими словами, меня будет интересовать политика текста, а не его прямое сообщение.

Во-вторых, анализ этой политики будет носить «поверхностный» характер. Речь идет об апелляции к данности текста, его публичной фактичности, предполагающей, однако, что значения высказываний локализованы не только там, куда указывает их автор. Я буду подразумевать, что любое высказывание многозначно и к тому же социальное действие текста далеко не всегда подчиняется сознательному плану автора.

В-третьих, обращаясь к различным фрагментам указанного пособия, я буду ориентироваться на их самореферентность, ибо, как заметил в свое время Р. Барт, «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен» [1, с. 486]. Принцип самореферентности позволит мне точнее обозначать условия контекстуального производства и, следовательно, обнаруживать границы традиции. Вне этого принципа любое суждение автоматически претендует на общезначимость (безграничность).

И, наконец, в-четвертых, полученные в ходе текстологического исследования данные, не будут нуждаться в их одобрении автором текста, поскольку он является лишь одним из адресатов сообщения, да и речь, собственно, не о нем, а о его произведении. Текст написан, опубликован и теперь у него своя жизнь, анализ обстоятельств которой может что-то про-

яснить в отношении существования и перспектив научной традиции. Разумеется, не все, но и часть, пусть даже незначительная, делу определения места традиции и ее развитию не повредит.

### *1. О риторике традиции*

В обращении к читателю в избранной мной книге говорится: «Основное содержание наших исследований касается изучения контактных общностей сверстников (малых групп), которые рассматриваются как целостные системы со своей внутренней динамикой, структурой и своеобразным на каждом возрастном уровне характером взаимоотношений. Из сложного комплекса отношений, связывающих членов данных групп, специальному анализу подвергаются избирательные эмоциональные (личные) взаимоотношения, которые складываются в группах дошкольников, младших, средних и старших классах школы и студенческих группах» [2, с. 8].

Я придам этому высказыванию особый значимый статус, поскольку оно предшествует основному сообщению, маркировано как «обращение» и в отношении читателя может действовать как инициативный предписывающий код. Последнее означает его особую функцию в распределении позиций адресанта и адресата, а также в организации общей (разделяемой автором и читателем) ситуации текстуального взаимодействия. Так как книга заявлена учебным пособием, то ей должны быть присущи определенные дидактические реквизиты: учебные цели, стиль высказывания, приемы управления позицией читателя. В приоритете, конечно, забота о читательском мотиве. Книга должна как-то увлечь читателя. Но как? Это же ведь не приключенческий роман. К части мотивирующей читателя работе можно отнести дизайн книги, ее многозначительное оглавление и реквизиты авторского веса, привноси-

мые в текстуальную интеракцию. В последнем случае текст позиционирует своего создателя в качестве признанного многоопытного и высоко эрудированного ученого – авторитетного социального психолога, а не носителя личного мнения или собеседника читателя, равного с ним по статусу. Я думаю, что референция обращения, по сути самопрезентации, и последующего за ним введения соотносима прежде всего с мотивационной задачей, а не с внетекстуальной подлинностью автора или данью методическому письму. По крайней мере, сама эта дань должна найти дидактическое объяснение. «Отсебятна», вызывающая лишь случайное внимание читателя, здесь неуместна. Задача мотивирования, по крайней мере в классической педагогике, необходимо предполагает асимметрию положений, диспозицию ведущего и ведомого, посвященного и посвящаемого.

Для большей весомости за спиной говорящего (пишущего) должны стоять научные легионы, великие фигуры, освящающие статус текстуального автора. Но и этого недостаточно. Завершающим штрихом в конструировании значимости высказывания является ее идентификация с «трансцендентной» текстуальному взаимодействию инстанцией. На вопрос о том: кто говорит, обращаясь к читателю, следует отвечать – устами автора психологическая наука. Образ науки создается при помощи соответствующей риторики с помощью специального словаря (контактные общности сверстников, малые группы, целостные системы, специальный анализ, эмоциональные (личные) взаимоотношения и пр.) и картины кропотливого научного труда, увенчанного социальным признанием: «В ней не только были подведены итоги исследований, выполненных на протяжении 15 лет, но и намечались сюжеты и методы новых работ в области, которая обозначена как возрастная и педагогическая социальная психология (социальная психология раз-

вития). Немаловажно и то, что именно эта книга стала основой моей докторской диссертации» [2, с. 10].

Значительный фрагмент учебного пособия очерчивает предметную область представляемой социальной психологии, являющейся перед взором читателя в виде человеческих общностей, «которые рассматриваются как целостные системы со своей внутренней динамикой, структурой и своеобразным на каждом возрастном уровне характером взаимоотношений» [там же, с. 8].

Перечитывая этот фрагмент, я застреваю на словосочетании «целостные системы». Видимо, оно привлечено в текст не случайно. Какая работа ему предназначена? Что тем самым утверждается и учреждается? Думаю, что, во-первых, при помощи «целостной системы» устанавливается связь читателя с воображаемым объектом и (шире) с предметным миром. В этой установке важно то, что параметры объекта и мира определены до факта взаимодействия с ним. Он объективен в полном смысле этого слова. Или скажу так: система объявляется не элементом языка описания мира, способом упорядочения перцептивного и мыслительного материала, а готовой характеристикой «воспринимаемых» феноменов. Я беру слово «воспринимаемых» в кавычки и этим хочу подчеркнуть, что никаких социальных систем читатель не воспринимал и не воспринимает. Это текст, взаимодействуя с ним, организует опыт читателя так, что «система» становится фактом читательского сознания. С этой точки зрения «целостная система» – семиотический оператор, с помощью которого осуществляется онтологическая работа – устанавливается диспозиция «человек – мир» и эта диспозиция есть базовое условие всех последующих взаимодействий текста и читателя.

Во-вторых, установленная текстом объективность психологического мира становится условием, регулирующим во-

ображаемую деятельность читателя с ним. Эта деятельность в заданных условиях не может быть ничем иным как наблюдением явлений, существующим независимо от наблюдателя. Причем, и это важно указать сейчас, текст руководит мельчайшими действиями наблюдателя, разворачивая перед его глазами всю необходимую для правильного наблюдения их последовательность, в том числе и последовательность действий с объектом. Механизм такого действия аналогичен опыту Л. С. Выготского в его работе с человеком, страдающим болезнью Паркинсона. Для того, чтобы помочь ему, Л. С. Выготский выкладывал на полу имитирующие следы человека листы бумаги, создавая тем самым внешнюю опору для движения больного человека по прямой линии. На следующем этапе обучения больному предлагают идти уже не от листа к листу, а идти, представляя себе эти лежащие на полу листы, т. е. ориентироваться на образ. Возможность этого означает, что «больной овладел своим поведением, самостоятельно и произвольно организует его на основе средства, и первоначально формой существования этого средства была внешняя форма – конкретный предмет, внешний стимул» [3, с. 98-99]. Текст пособия выполняет ту же опорную функцию, только движение читателя осуществляется с опорой на семиотическую траекторию в идеальном плане.

Образная схема действий, будучи усвоенной в процессе чтения, становится содержанием позиции читателя. Однако для того, чтобы эта схема превратилась в фактор действительного поведения, читателю необходима еще и вера в ее эффективность. И эта вера так же, как и все предшествующее, должна быть связана с текстуальными эффектами.

Мое напряженное всматривание в текст дает свой результат – в глаза бросается слово «адекватность»: «Для конкретного уяснения места социометрических методов в изучении

малых групп и коллективов первостепенное значение имеет построение адекватной реальной психологической действительности теоретической модели межличностных внутригрупповых процессов. Исходя из высказанных выше положений о различении понятий «взаимоотношения» и «общение», можно утверждать, что все социометрические опросы, независимо от замысла исследователя, измеряют не процесс общения, а отношения членов группы друг к другу. Для изучения общения необходимо применять методические приемы, измеряющие непосредственное взаимодействие» [2, с. 141–142].

Как слово «адекватность» может быть связано с читательской верой? Не понятно... Может моя исследовательская интуиция не то слово на кон поставила? Или я ненамеренно нарушил правило, введенное мной самим: занялся семантикой вместо прагматики? Итак, читателю предлагается матрешечная структура, в которой слово «отношение» вложено в слово «общение». Где здесь адекватность? О каком соответствии действительности и какой действительности идет речь? Нет, должно быть сделано что-то, что подавит потенциальный читательский скептицизм и активирует его доверие к словам. Еще раз пробегаю глазами выделенный тезис: «адекватная... теоретическая модель», «измеримость», «независимо от замысла исследователя», «можно утверждать»... Слова заворачивают...

Надо быть настороже. Еще раз к правилу: «Действие высказывания или перформатив делает ставку на креативной функции языка». Язык не столько описывает реальность, сколько создает ее. Остин, в этой связи, указывал на действенность многих наших высказываний, таких как договоры, резолюции, обещания, клятвы, объявления войны и т. п. Наиболее радикальная линия теории речевых актов состоит в наделении языка иллокутивной функцией как основной. На конструктивность высказываний обращал внимание и создатель совре-

менной версии психоанализа Ж. Лакан. В понимании Лаканом речи, замечает Н. С. Автономова, содержится «некая не собственно информативная [функция], но скорее интенция, некая направленность общего намерения больного, запечатлевающая напряженность социальных отношений (таковы карательная, агрессивная, искупительно-жертвенная, требовательная и др. интенции)» [4, с. 420].

С учетом этого приведенный список слов, обрамляющих «адекватность» создает впечатление уверенности. Я чувствую, как мое их прочтение индуцирует доверие к сообщению, переходящее в веру, по мере даже двукратного воспроизводства элементов процессии «адекватности». По-видимому, текст производит внушающий веру эффект, он суггестивен, и своим устройством способен продуцировать аффективную связанность с собой читателя. Если это так, то действительным предметом анализа политики текста оказывается его риторика, в динамике которой с наибольшей полнотой проявляется дидактическая программа учебного пособия.

На поддержание у читателя веры работает и апелляция пособия к ценности законосообразности, а также производимая им апологетика самодостаточной фактичности. Индикатором усилий, совершаемых текстом в этом направлении, могут служить многократно (24 раза) повторяющиеся в книге словоформы «истина» и «на самом деле». Текст сам стремится стать олицетворением истины и нормы.

В этой же функции выступает педагогическое обещание текста. Оно призвано показать читателю, что его силы и время не израсходованы впустую, сулят ему целый набор социально значимых компетенций, в виде бонуса за чтение, поскольку: «имеют существенное значение для педагогической практики и психологии управления контактными группами. Во-первых, установленные количественные показатели могут быть



использованы как для диагностики состояния подсистемы личных взаимоотношений в организованных группах и коллективах, так и для измерения результатов соответствующих педагогических воздействий. Важно подчеркнуть, что вероятность объективного установления положения каждого члена группы в подсистеме личных взаимоотношений (статус, динамика, взаимность, их причины и осознание), которое оказывает существенное влияние на деятельность и формирование личности, дает возможность поставить конкретные педагогические задачи по оптимизации психологического климата коллектива и наметить пути их решения» [2, с. 410].

Речь идет в данном случае не о реализуемости обещания за границами текстуального взаимодействия. Было бы нелепо пытаться измерять приобретенные в ходе чтения способности, которые можно выделить в виде сухого остатка и на этом основании судить о «символической эффективности» учебного пособия. Так, наверное, поступила бы традиционная дидактика и испытала бы на этом пути массу разочарований. Но текст ли тому виной или в руках дидакта «кривая мера»?

## *2. О трансмиссии традиции*

В предыдущем разделе я ввел тему актуального текстуального взаимодействия, взятого из перспективы управления процессом чтения. Но, если использовать более широкую рамку, «учитывать» не только соображения и правила текстуального поведения, не только то, на какой контекст реагирует учебное пособие, но главным образом то, какой контекст оно (активирует) создает. Понятно, что риторический ракурс в этой игре существенен. Обращаясь теперь к тексту, я немного изменю порядок своих действий и начну не с фрагментов пособия, а с провозглашения нескольких теоретических посылок. Первая

задаст более точно дидактический предмет. Вторая – определит его инструментальную оснастку.

Известно, что еще в начале прошлого века американский психолог Ричард Лапьер (Richard LaPiere) из Стэнфорда, изучавший расовые предрассудки, сформулировал свой парадокс (парадокс Лапьера), радикально разделив две сферы регуляции человеческой активности, и похоронив активный и сегодня в наших широтах принцип единства сознания и деятельности. В чем заключалась идея парадокса? В довольно простом, если я верно понимаю суть дела, феномене: параллелизме ориентировочного и исполнительного планов психики. Или относительной независимости сознания и поведения, в том числе и в смысле психогенеза. Согласно парадоксу Лапьера мы редко ведем себя последовательно рационально и сами несамостоятельны. Например, хорошо зная правила дорожного движения, мы, следуя примеру впереди идущего, переходим улицу на красный свет светофора. Или действуем не по правилам, а методом тыка. И это не конфликт сознания и подсознания и не ошибочное действие, а ситуационное включение разных уровней психической регуляции.

Если теперь экстраполировать эту идею на дидактику, то можно предположить, что и дидактические условия не менее чем двупорядковы. Иногда индивид подчиняется официальным нормативным предписаниям, иногда – функционирующим в среде образцам. Во втором случае чаще всего имеет место традиция. В ее основе лежит механизм подражания. Этот механизм распространим и на текстуальное поведение, причем, как заметил в свое время Г. Тардт, подражание в использовании языка, первоначально функционирующее вертикально [подражание авторитету], а впоследствии приобретает горизонтальное положение, превращаясь в [самовоспроизводство] самоподражание [5, с. 60]. Самоподражание «вращается» во-

круг усвоенного образа, превращаясь в ходе воспроизводства в тип (стереотип). Это не значит, конечно, что при определенных условиях речевые приемы и действия не могут стать предметом самосознания (например, сознанием языка), однако для этого потребуются именно особые условия, в частности, специальная организация образовательного процесса. В самой природе типизации нет запроса на ее рефлекссию, в то время как осознание угрожает типизации. Форма типического – образ действия сопротивляется слову, особенно тому слову, которое является носителем многозначности. Именно этой латентной дидактике – дидактике типического – я буду далее уделять особое внимание.

В инструментальном отношении мне потребуются средства, которые работают не с отдельными приемами или словами, например, метафорами, глаголами действия и т. п., а с языком текста как целым. К числу такого рода средств можно отнести данные исследований Ф. Р. Анкерсмита, создавшего типологию повествований из двух форм семиотической организации – «нарративного реализма» и «нарративного идеализма». Нарративный реализм относится к тексту как выражению внешней для него внеязыковой реальности, в результате чего описание может распознаваться как истинное или ложное. В основе нарративного реализма, по мнению Анкерсмита, лежит зрительная метафора «картины» или «фотографии», предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях) и фрагментами зримой реальности, изображенными на них» [6, с. 118]. Нарративный идеализм, в свою очередь, исходит из прямо противоположного допущения: «мы “видим” <...> только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой» [там же, с. 130]. Нарративный идеализм отказывает изобра-

зительной метафоре в безусловности, обнаруживая уже самим фактом своего существования ее специфическую конструктивность. Данная научная позиция использует энергетику «лингвистического поворота» и предполагает, «что язык стал конституирующим условием сознания, опыта и познания, что случился переход от мышления о языке к мышлению через язык» [7, с. 95]. С точки зрения нарративных идеалистов любое научное описание не может быть признано «абсолютно адекватным» предмету описания, поскольку всегда опирается на ту или иную концепцию рассказа о предмете. В плане письма подключение текста к конвенции нарративных идеалистов означало бы его заботу о выявлении специфической символической эффективности используемого языка, причем как языка, в котором артикулируется авторская позиция, так и языка тех подходов, о которых текст сообщает. Похоже, что дидактической программе учебного пособия все же ближе постулаты нарративного реализма.

Косвенным свидетельством тому выступает корреспонденция материалов пособия с опытом Я. Морено. Особенно в части представления модели социометрического эксперимента. Из истории психологии мы знаем, что социометрический подход возник в первой трети XX века в США как психотерапевтическая практика, направленная на санацию пенитенциарной системы этой страны. Считалось, что заключенные могут быть реинтегрированы в общество, если будут стремиться «научиться осмысленному диалогу с самим собой и миром, диалогом между Я и Ты»..., [чему может способствовать] ...концепция «встречи», включающая в себя социальную ответственность» [8, с. 122–123]. Формируя свой опыт, Я. Морено в качестве образца его порядка избрал классический естественнонаучный эксперимент. Известно также, что в борьбе за научную истину он решительно противостоял таким популярным психологи-

ческим течениям как гештальтпсихология, теория поля и психоанализ. Их ученый упрекал в умозрительности, спекулятивности, приверженности пространным метафорам. С точки зрения Морено эти подходы не практичны и «какими бы реалистичными ни были они в пределах своей области, как только их концепции применялись к сфере человеческих отношений, они все же оказывались номиналистическими и символистскими... [утверждающими] социальную нереальность» [9, с. 97].

Идеологией естественнонаучного экспериментирования проникнуто не только описание методической части пособия, но и весь текст в целом. Это обстоятельство удивительным образом корреспондирует с установками классического позитивизма, проповедующего ценность изучения внешнего мира, открытие объективных законов его существования, действий человека на основании достоверного, полезного и в итоге морального знания [10, с. 63-89], а также веру в его рациональную постижимость при условии следования необходимым познавательным правилам. Правилосообразность выступает ключевым мотивом пособия. Слово «правило», как показал частотный анализ, встречается в тексте пособия 47 раз. И всякий раз речь идет о соблюдении правил, но не об их нарушении или проблематизации.

Дискурс классического естественнонаучного эксперимента, с его требованием доказательности и воспроизводимости, нацеленном на то, чтобы отметить все, что не могло быть предметом контроля, с середины XIX века утвердился в качестве господствующей тенденции научного мышления и деятельности, проник в такие культурные практики как искусство, литература, архитектура, не доверяя «мышлению никакой самостоятельной (теоретической) работы в отрыве от “предложений наблюдения”» [11, с. 221]. В процессе многократно-

го воспроизводства «экспериментальная» точка зрения приобрела в науке и образовании статус естественного порядка вещей. В этом качестве она стала своего рода социальной машиной включения/исключения определенных форм мышления и деятельности в образовании, то есть его селективным механизмом.

Каковы же возможные дидактические следствия господства в образовании идеологии естественнонаучного экспериментирования и использования в письме реалистического нарративного стиля? Замечу попутно, что эти следствия независимы от интенций автора текста и даже могут наступать вопреки им. В плане непосредственного воздействия дискурса «зеркала» в этом случае можно говорить о формировании у читателя ряда мировоззренческих установок, выходящих за пределы ситуации чтения, к числу которых обычно исследователи относят риторический фундаментализм, лингвистическую реифицированность, символический редукционизм [12, с. 135–157]. Риторический фундаментализм заключается в склонности пользователя текста к определенному типу речевых практик (формулированию высказываний, производству интерпретаций и тактикам интеркоммуникаций), которым свойственен догматизм, нежелание вступать в диалог и отсутствие критической самооценки. Лингвистическая реифицированность соотнобразится с особым овеещающим отношением к словам, принимающим в ходе обращения форму неизменных эссенциальных предметов. Лингвистическая реифицированность может выступить базовым условием универсалистских суждений. Символический редукционизм обнаруживает себя в сведении всех возможных типов знаковых выражений к единой семиотической форме, а также отказе воспринимать обстоятельства человеческого присутствия в терминах многообразия и качественных отличий.

Понятно, однако, и то, что, активируясь в образовании в практиках чтения, эти дискурсивные установки способны проникать в повседневное мышление и педагогическую мысль. Их связь двусторонняя. «С одной стороны, педагогическая теория, как и всякая социальная теория, своими истоками связана с интуитивными, предпосылками, которые она впоследствии дисциплинирует, придавая им методологический порядок. С другой, порождает эту обыденность и интуитивность, которые из университетских кабинетов переключаются в повседневную культуру» [13, с. 93]. Связь структур повседневности и порожденных в актах чтения установок, я думаю не стоит мистифицировать, приписывая ей некое само собой разумеющееся трансгрессивное свойство. Даже совсем маленькие дети легко осваивают границы использования речевых ситуаций и понимают, что говорить пришедшей в гости маминной подруге «нельзя ковыряться в носу» не стоит. Хотя ему самому об этом сообщают и наедине, и прилюдно. Я думаю, что в сами практики письма/чтения образования должны быть встроены механизмы переноса действий из образовательных обстоятельств во внеобразовательные. Присмотримся в этой связи к следующему фрагменту.

«Одна из специфических трудностей не только преподавания психологии, но и психологического исследования заключается в том, что основные описательные и объяснительные категории этой науки функционируют в житейской психологической культуре, в обыденном сознании в виде донаучных понятий. Вследствие этого психологический тезаурус заполнен в основном словами, используемыми в повседневном межчеловеческом общении. Это вполне естественно, поскольку они отражают, выражают, описывают и пытаются объяснить живую реальность бытия человека в его природных и социальных обстоятельствах. В некотором смысле психология напоминает фи-

зику. И в психологии, и в физике, – ничего нельзя придумать, изобрести. Можно только открыть, подметить, вычлениить, описать и попытаться объяснить то, что реально, действительно существует в природе и психике человека» [2, с. 18].

Идея вторичности языка, утверждаемая приведенным мной тезисом, составляет эксплицитный план сообщения. Подчеркивая его отражательный статус и, легитимируя правило «открытия», это высказывание заслоняет собой перспективу креативного использования знака в преподавании психологии, то есть скрывает возможность педагогического «изобретения». Скрытый план сообщения связан с унифицирующей воспринимаемый мир (внешний и внутренний) тенденцией, производной от неспецифичности житейских и научных психологических объектов. Различия между ними заключаются в степени проясненности, а не в сущностных отличиях. Тем самым передается убеждение в том, что научные понятия, как и повседневные, «схватывают» ту же действительность, а их базой является обыденная рецепция.

Получается, что к проблеме референции в учебном пособии можно подойти исходя из тех же принципов, которыми А. Шюц описывал функционирование смысловых структур повседневности: взаимозаменяемости точек зрения партнеров по взаимодействию и соответствия их систем релевантности. Только партнерами по взаимодействию в нашем случае оказываются текст и читатель. Заключаемая ими конвенция касается, во-первых, единства мира, а во-вторых, социальной общности. Первая конвенциональная часть делает принципиально возможной синтез образовательных и жизненных ситуаций, вторая – социальную идентификацию читателей. Индивидуализация восприятия социальных феноменов возможна и даже подчеркивается текстом, но она представлена исключительно



в режиме своеобразия или взгляда на идентичный психологический объект с разных сторон.

Принцип функционирования повседневного взаимодействия берется текстом на вооружения как условие его экспансии во внеобразовательную среду, прикреплению к жизненному опыту и способам его концептуализации. Принцип нарративно-реалистического письма в дидактическом отношении работает в направлении «ассоциирования людей на началах унификации и воспроизводимости» [14, с. 325]. В этом, я думаю, заключен основной дидактический смысл учебного пособия, не только выражающего, но и непосредственно передающего отечественную научно-психологическую традицию.

### *Послесловие*

Текст традиции, как было уже замечено, ведет самостоятельную жизнь, вступает в многообразные связи и отношения, часто рождает непредвидимые его создателем эффекты и следствия. Реализуясь в качестве неэксплицированного образца, он обеспечивает себе преемственность, но преемственность не столько на уровне высказанных идей или провозглашенных ценностей, сколько на уровне способов и приемов действия, выступающих как пример. Было бы, я думаю, неверно уникализировать проанализированный мной опыт научно-психологического письма, выделяя его в качестве специфического явления в пространстве отечественной гуманитарной традиции. Речь, по всей видимости, должна идти о некоторой парадигме (в куновском смысле), поддерживаемой абсолютным большинством белорусских (и не только) ученых, которая в творчестве Якова Львовича Коломинского оказалась выраженной с наибольшей полнотой и силой. Не исключаю, что к подобным текстуальным приемам прибегают не только прямые последователи профессора Коломинского, но и все те, кто ориентиру-

ется на форму текста как на образец педагогического письма. Влияние направления, развиваемого ученым, тем более значительно, чем безупречней в стилевом отношении выглядит его текст и чем труднее, вследствие этого, критическому мышлению к нему приблизиться.

Между тем такая потребность все более ощутима. Она связана прежде всего с существованием самой традиции. Ведь не секрет, что традиция жива, пока существует дискурс традиции. Невозможно представить себе сегодня культурно-историческую психологию без десятков тысяч статей, книг обсуждающих самые, казалось бы, незначительные эпизоды творчества школы Выготского, без многомиллионных тиражей его произведений, без каждодневного воспроизводства его идей и ценностей в практиках образования и исследования. И не имеет принципиального значения то обстоятельство, что в дискурсе культурно-исторической психологии бытуют различные, порой несопоставимые образы ее представителей. В каком-то смысле противоречия реконструкций идут на пользу самой школе, дискуссия о ней продолжается. Сегодня уже не столь важна, да и, пожалуй, невозможна «истина» Выготского, сколь важен непрерывающийся разговор о ней.

Я бы не хотел, чтобы тезис о дискурсе школы был превратно понят. Разумеется, важен не любой и всякий разговор. Традицию легко заболтать, профанировать, умертвить через сакрализацию. Все это мы постоянно наблюдаем в массовых публикациях, в выступлениях на наших юбилейных конференциях, в педагогических сообщениях на университетских занятиях. Все так и тем не менее...

Существование традиции невозможно себе вообразить и без ее развития. Простое воспроизводство, буквальное следование ей, чреватые выхолащиванием традиционного содержания, архивацией в ритуалах учебных программ и исследовательских

проектов. Это значит, что развитие традиции остро нуждается в ее критическом переосмыслении, реконтекстуализации, примером чего может послужить отношение современных западных психологов к творчеству Льва Семеновича Выготского. Упомяну в этом отношении лишь две значительные, как мне кажется, фигуры: Дж. Шоттера и Г. Рюкрима. Шоттер, сопротивляясь деятельностному прочтению научного творчества Выготского, представил психологическому сообществу его коммуникативную редакцию, положив в основание нового описания развития символический обмен в социальных средах: «...обучающие диалоги должны быть сначала реализованы окружающими нас другими. Во-первых, другие, являющиеся экспертами в практике, которой мы учимся, должны не только выстраивать (как архитекторы) обучающие ситуации, но и в своем ответном присутствии для нас использовать свои слова для того, чтобы обратить наше внимание в соответствующий момент нашей совместной деятельности на ключевые отношения между нами и другими и дружелюбием вокруг нас. Кроме того, мы окружены множеством голосов, каждый из которых обращает наше внимание на дальнейшие аспекты наших обстоятельств с их собственных точек зрения и которые могут предоставлять нам доступ к “глубокому” и нераздельному переживанию своей природы, богатому и сложному многомерному переживанию множества взаимосвязанных аспектов» [15].

Рюкрим, в свою очередь, развивая идею Выготского о символических посредниках, ввел их в контекст принципиально новых жизненных обстоятельств, позволяющих критически и творчески пересмотреть сделанное Выготским и его учениками:

«Л. С. Выготский жил в конце “эры Гутенберга”. Он не застал даже первых ростков цифровых технологий. Леонтьев жил в период, когда развитие цифровых технологий уже на-

чалось, но эта стадия развития была далека от всепроникающего влияния компьютеров на повседневную жизнь человека. Таким образом, мы не можем назвать личным упущением Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева тот факт, что они ничего не сказали о цифровых технологиях и об их исключительной значимости как нового ведущего орудия опосредования новой эры. По своей базовой структуре теория деятельности принадлежит до-цифровой, “книжной” культуре. В течение длительного переходного периода мы вынуждены иметь дело с эпистемологическими и коммуникационными аспектами теории деятельности, возникшей в “книжной” культуре, потому что данный анахронизм практически неизбежен в текущем переходном периоде. Требуется серьезный пересмотр основных положений теории деятельности в свете новых областей знания, таких как история и теория мультимедиа, а также проверка ее потенциала в моделировании новых форм обработки информации и коммуникационных систем в случае, если эта теория претендует на то, чтобы продолжать развиваться в Цифровую Эру» [16, с. 38].

Из сказанного следует, что вопрос о жизни текста традиции, основания которой заложены Я. Л. Коломинским – это проблема новых контекстов, новых дискуссий и конвенций, а также проблема жизнеспособности актуального профессионально-психологического сообщества.

### Литература

1. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр., сост. и общ. ред. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 616 с.
2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 446 с.
3. Вачков, И. В. Введение в профессию психолог / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2007. – 464 с.

4. Автономова, Н. С. О некоторых философско-методологических проблемах психологической концепции Жака Лакана / Н. С. Автономова // Бессознательное: природа, функции, методы исследования : в 4 т. Т. 1. – Тбилиси, 1978. – С. 418–425.
5. Тардт, Г. Социальная логика / Г. Тардт ; пер. с франц. М. Цейтлина. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 500 с.
6. Анкерсмит, Ф. Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф. Р. Анкерсмит ; пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова ; под науч. ред. Л. Б. Макеевой. – М. : Идея Пресс, 2003. – 360 с.
7. Савчук, В. В. Феномен поворота в культуре XX века / В. В. Савчук // Международный журнал исследований культуры. – 2013. – №1(10). – С. 93–108.
8. Морино, Р. История Доктора: Джей Л. Морено – создатель психодрамы, социометрии и групповой терапии / Р. Морино ; пер. с англ. М. И. Завалова. – М. : Класс, 2001. – 224 с.
9. Морено, Я. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; пер. с англ. А. Боковикова ; науч. ред. Р. Золотовицкий. – М. : Академ. проект, 2001. – 383 с.
10. Конт, О. Общий обзор позитивизма / О. Конт ; пер. с фр. ; под ред. Э. Л. Радлова. – М. : ЛИБРОКОМ, 2012. – 296 с.
11. Гусев, Д. А. Античный скептицизм и философия науки. Диалог сквозь два тысячелетия / Д. А. Гусев. – М. : Прометей, 2015. – 438 с.
12. Bieszczad, B. Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna / B. Bieszczad. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013. – 214 s.
13. Klus-Stańska, D. Mędzy wiedzą i władzą / D. Klus-Stańska // Problemy wczesnej edukacji. – 2007. – № 1–2. – S. 92–106.
14. Мак-Люэн, М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн. – Киев : Ника-Центр, 2003. – 432 с.
15. Shotter, J. Constructing “Resourceful or Mutually Enabling” Communities: Putting a New (Dialogical) Practice into Our Practices [Electronic resource] / J. Shotter. – Mode of access : <http://www.learndev.org/dl/DenverShotter.PDF/>.
16. Ruckriem, G. Digital technology and Mediation – a Challenge to Activity Theory / G. Ruckriem // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 30–38.