

О «ПАРАДИГМАХ ДИДАКТИКИ» И НЕ ТОЛЬКО

Аннотация. Статья является откликом на научно-методическую работу профессора Университета Гданьска Д. Ключ-Станьской «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике» [1], посвященную анализу современной дидактической ситуации, сложившейся в восточно-европейском регионе в последние десятилетия XXI века. Эта ситуация представлена автором книги в качестве диверсифицированного поля разнообразных психолого-педагогических дискурсов и практик, ориентация студентов в которых рассматривается в качестве приоритетной образовательной задачи.

Пусть простят меня читатели, но мой отклик будет очень субъективным. Причем не только потому, что я достаточно хорошо знаком с автором этой работы и в польской и российской печати было опубликовано несколько наших общих статей, но также и потому, что мне сложно не восхищаться этой замечательной во многих отношениях фигурой ученого и педагога, появление которой в нашем восточно-европейском регионе иначе как чудом не назовешь.

Начну, пожалуй, со своего первого знакомства с ней, с того дня, когда мне в руки попала очень любопытная книга польских психологов «Нарратив как способ понимания мира» [2]. Сказать, что эта книга меня тогда потрясла, ничего не сказать. В те, теперь уже далекие годы для меня это был прорыв в способе мышления о человеке, мире, научном методе, стиле психолого-педа-



**Александр Андреевич
ПОЛОННИКОВ,**
*доцент кафедры
психологии образования
и развития личности
Института психологии
БГПУ, кандидат
психологических наук,
доцент*

гогического высказывания. Тогда я не то чтобы понял, а скорее ощутил, что у меня в руках вещь необычная, что это проект новой психологии, которую, благодаря Дж. Брунеру, назовут нарративной. В этой книге значительный фрагмент принадлежал неизвестному мне ученому — Дороте Ключ-Станьской. Он назывался «Нарратив в школе» и подробно описывал опыт частной средней школы «Жак» в Ольштыне, расположенном на Мазурских озерах.

Именно там был реализован замысел лично ориентированного образования и, соответственно, нарративной психологии. Этот авторский образовательный проект (его автором как раз была Д. Ключ-Станьска) ставил во главу угла психолого-педагогические усилия по развитию структур жизненного опыта ученика. От школьника на уроках истории совершенно не требовалось запоминать ту или иную хронологию, определения научно-исторических понятий или перечислять деяния «былинных героев», чем занимается в основном наша школа. В нарратив-

ном обучении, например, чрезвычайно важным было, чтобы ученик рассказал о чувствах одного из исторических персонажей, стоящего у развалин родового замка Вавеля, или подумал над тем, что двигало участниками безнадёжного восстания в Варшавском гетто. Для меня это был очень интересный опыт национально-культурной идентификации школьников, реализованный малоприспособными для этого, как мне тогда казалось, образовательными средствами.

Под впечатлением от только что прочтенной книги я отыскал в Интернете электронный адрес автора «Нарратива в школе» и написал короткое (и не очень внятное) письмо, не очень рассчитывая на обратную связь. Поэтому был немало удивлен, когда получил ответ, после чего началась многолетняя переписка, продолжающаяся и по сей день.

В 2018 году Д. Ключ-Станьска написала мне о том, что в одном из центральных издательств Варшавы (PWN SA) вышла ее новая книга, которую я далее буду называть сокращенно «Парадигмы дидактики». Уже одно то, что слово «парадигма» использовалось во множественном числе, не могло меня не заинтриговать, и я попросил автора прислать мне электронную версию издания, клятвенно пообещав никому ее не показывать. Получив ее, тотчас сел за перевод, поскольку идеи, содержащиеся в ней, показались мне чрезвычайно полезными для педагогов и психологов нашей страны, ее ученых и практиков, а также студентов, словом, тех, кто пытается разобраться в хитросплетениях культурной и образовательной жизни. Первоначально я воспринял эту книгу как своего рода путеводитель нового уровня в современном психолого-педагогическом мире, которого, по моему мнению, так недостает (в том числе и сегодня) тем, кто потерял (или не обрел) в нем ориентировочный опыт.

Сегодня я воспринимаю «Парадигмы дидактики» не так прямолинейно, как

это было при первом знакомстве с книгой. Начну, пожалуй, с самого главного: что значит опыт ориентировки? Ведь именно это составляет содержание многочисленных учебников и учебных пособий, переполняющих полки книжных магазинов и университетских библиотек. Я уже не говорю о безбрежных ресурсах Интернета. В отношении путеводителей, в том числе в области образования, нет недостатка, скорее избыток. Именно избыток создает ту уникальную ситуацию, когда наличие множества альтернатив лишает человека выбора. Еще в 1990-е годы это блестяще продемонстрировал российский экспериментатор Олег Семенович Газман, опытно подтвердив «гипотезу избыточности». Испытуемый, оказавшись перед необходимостью выбрать одно из 5–7 предложенных ему решений, отказывался это делать или действовал наугад. Похоже, так дело обстоит и с сонмом путеводителей. Стоит ли тогда множить сущности?

Между тем еще в начале XX века одно из возможных решений проблемы выбора из множества альтернатив предложил предтеча конструктивизма в психологии Уильям Джеймс. Основание выбора он связывает не с истинностью тех или иных психологических утверждений, а с производимым ими практическим эффектом. Определяясь с тем или иным положением, пишет он, «мы должны лишь определить тот способ действия (conduct), которое оно способно вызвать: в этом способе действия и заключается для нас все значение данного утверждения» [3, с. 225]. При этом, разумеется, следует учитывать, что выбор подхода — это выбор не только инструмента, но и оптики.

Размышляя об этом, я стал приглядываться к устройству «Парадигм дидактики». Известно ведь, что в образовании успех дела решает не столько ЧТО, сколько КАК. Или, скажу иначе, что определяется способом

употребления, тем, каким образом задано *как*. Обычный прием в построении предметных путеводителей довольно прост: компетентный автор, получивший опыт путешествия по просторам той или иной дисциплины, создает описание своего движения — максимально схематизированную лоцию, применяя которую любой пользователь сможет повторить путь ее создателя. Тем самым он, в отличие от *автора-путешественника*, становится *туристом*, ориентирующимся на месте с помощью надежной карты местности. На ней, разумеется, обозначены не только безопасные маршруты, но и примечательные объекты, которые желательно обозреть. И все вроде бы верно, все соответствует образовательной традиции и ожиданиям учащихся. Одно только плохо — что лоция универсальна, она никак не индивидуализирована и не только действует как маршрутизатор, но и диктует тот образ реальности, который автор-путешественник наделил статусом существования. И это понятно, ведь лоция предназначена для всех, независимо от выбора человеком пути и его профессионального самоопределения в целом. Лоция — средство воспроизводства опыта.

То есть традиция картографирования, а именно об этом я пытаюсь сказать, не просто апеллирует к неизменности обозначаемой территории, но и своей конструкцией воспроизводит эту неизменность. В этом отношении, если продолжать метафорический ряд землеописания, созданная автором-путешественником ориентировочная система — это карта территории, ее иконический знак, подчиняющийся соображениям прямой референции. Следует признать, что если карта искажает положение объектов на местности, то ею невозможно пользоваться. Такой логикой обычно руководствуются разработчики естественно-научных картографий, что во многом оправдано кон-

струкцией применяемого в этой сфере человеческой деятельности знания. Чертеж ракеты, несоответствующий ее необходимой конструкции, — негодный чертеж. Однако, когда дело касается гуманитарного опыта и образования в том числе, идея карты территории перестает работать. Особенно в тех случаях, когда переопределяются цели образования, когда в приоритете оказывается не социализация, а индивидуализация.

Тогда вдруг оказывается, что картограф рисует не карту территории, а картину. То есть изображение обнаруживает свою зависимость от занимаемой автором позиции, разделяемых им ценностей, используемых выразительных средств и, наконец, от действующих за его спиной неявных установок, порой определяющих характер и качество ориентировочной системы. А это значит, что ввиду разности субъективных контекстов, с одной стороны, и сложной динамики образовательной ситуации, с другой, надежной ориентацией становится не та, которая апеллирует к объективному описанию, а та, которая позволяет вырабатывать ориентировочное знание здесь и сейчас, то, что в постмодернистской методологии называется «*ситуативное знание*» (*situated knowledge*)» [4, с. 22].

Связанность ориентировочной системы с деятельностью и субъективными диспозициями актора, что дает мне право называть схему не «картой», но «картиной», позволяет рассматривать принятый в учебных пособиях в целях социализации способ путевождения в условиях индивидуализации как ошибку атрибуции. Получается, что «картина» выдается за «карту», дезориентируя пользователя. В этом несложно убедиться, листая страницы отечественных учебников истории психологии, где они рецитируют друг друга, отпевают бихевиоральный способ психологического понимания, мышления и действия. Увы, это как раз тот случай, когда сообще-

ние о кончине бихевиоризма не только преждевременно, но и не соответствует истине. Ничто не мешает этому научному направлению и сегодня успешно развиваться, например, в проектах создания искусственного интеллекта, психотерапии, педагогике. Воспринимая сегодня эти зауспокойные гласы, мы понимаем, что картина «смерти» бихевиоризма — это текстуальный прием, практическое действие, направленное на легитимацию соперничающего с ним научного направления, например теории деятельности, и избравшего для своей интронизации схему иерархического устройства психологической науки. Можем ли мы доверять этому изображению в статусе карты? А если нет, то, может, нам стоит согласиться с точкой зрения одного из провайдеров практики индивидуализации — постмодернистского философа Фредерика Джеймисона в том, что применительно к гуманитарному знанию «мы сегодня не в состоянии картографировать мультинациональную и децентрированную коммуникационную сеть, в которую мы попались, будучи индивидуальными субъектами» [5, с. 154].

А если Джеймисон в своем выводе прав, то значит ли это, что мы как участники гуманитарных исследований и образования должны отказаться от идеи ориентировки, памятуя о том, что любая попытка построения путеводителей стремительно обращается в фигуру личного или группового опыта, перенос которого неизбежно оборачивается присвоением другого, навязыванием ему некой формулы самоопределения, на которое он согласия не давал? К тому же как в серии высказываний картографа отличить оценочное суждение от фактического? Как отнестись к утверждению одного из авторов историко-психологического нарратива, заявляющего, что феноменологическое высказывание якобы исключительно субъективно. И это при том, что основания такой квалификации им никак не предьявлены.

Ответ на указанную ориентировочную проблему, как мне это представляется, ищет на страницах своей книги профессор Д. Ключ-Станьска. Используемой ею перспективе чужда арбитральность, стремление говорить от имени трансцендентальной истины или здравого смысла. Автор прямо заявляет, что в тексте звучит голос «дидактического конструктивизма» [1, с. 21], который, и это подчеркнуто отдельно, являет собой лишь одну из научно-образовательных практик в конкурентном бесконечно мерцающем мультипарадигмальном культурном пространстве. Обозначив термином «конструктивизм» свою позицию, автор вполне определенно заявила: это не карта местности, это образ научно-образовательного мира, точнее, миров, возникающий у читателя в том случае, когда он пользуется авторской оптикой. То есть это пространство множества подпространств, не поддающихся унификации. В научно-методологическом плане это отказ от ньютоновского универсума, о котором когда-то замечательно высказался известный российский философ А. Ф. Лосев: «Механика Ньютона построена на гипотезе однородного и бесконечного пространства. Мир не имеет границ, то есть не имеет формы. Для меня это значит, что он — бесформен. Мир — абсолютно однородное пространство. Для меня это значит, что он — абсолютно плоскостен, невыразителен, нерельефен. Неимоверной скукой веет от такого мира. Прибавьте к этому абсолютную темноту и нечеловеческий холод междупланетных пространств. Что это как не черная дыра, даже не могила и даже не баня с пауками, потому что и то и другое все-таки интереснее и теплее и все-таки говорит о чем-то человеческом. Ясно, что это не вывод науки, а мифология, которую наука взяла как вероучение и догмат» [6, с. 45].

Это значит, что, рисуя гетерогенное и гетерономное пространство, Д. Ключ-

Станьска подключается к философско-методологической полемике между мировоззренческими универсалистами, коих в Польше и у нас большое количество, и их оппонентами — партикуляристами, отстаивая право человека иметь «необщее выражение лица». Не стоит думать, что эта полемика — чисто книжное мероприятие, мало связанное с нашим психологическим образованием и наукой. Это не так. Достаточно войти в наши аудитории, полистать наши учебники и диссертации, чтобы убедиться в торжестве универсалистского (номотетического) научного мировоззрения и в маргинальном, если не подпольном, положении партикуляристских (идиографических) и близких к ним образовательно-научных решений. В этом отношении «Парадигмы дидактики» — не просто высказывание о проблемах философии, психологии и образования. Это вообще не «высказывание о...». Это перформативный акт, поступок в смысле М. М. Бахтина¹, утверждающий и учреждающий плюралистический взгляд на мир.

С партикуляристской точки зрения выбор автором конструктивистского подхода не случаен. Этот проект, будучи, как и всякий другой психологический подход, мировоззренческой конструкцией, использует в качестве фундаментального положение о том, что реальность для нас — это то, что мы полагаем и интерпретируем как реальность. То есть наши представления «не являются неким репринтом, отражением того, что воспринимает человек, но реконструкцией данных в соответствии со сложившимися ранее ресурсами и опытом» [1, с. 159]. Конструктивистская установка не просто направляет изучение человека, проецируя на него свои теоретические представления,

а вступает с ним во взаимодействие, используя для этого единственно возможные инструменты — сопереживание и понимание. «Парадигмы дидактики» в этом контексте следует воспринимать как прямую реализацию опыта понимающей педагогической психологии. В ее перспективе исчезает искусственная конструкция «человек вообще», уступая место конкретному переживающему, мыслящему и действующему индивиду, знание которого всегда вероятно и никогда не конечно.

Может ли такой подход трактоваться как научный? Поставив так вопрос, мы опять оказываемся в точке конфликта научно-образовательных стратегий, жизненных позиций и гуманитарно-культурных практик. Их коллекция достаточно выпукло и многопланово присутствует на страницах «Парадигм дидактики». Вот их научно-образовательные имена: *нормативная дидактика, инструктивная дидактика, нейродидактика, гуманистическая дидактика, конструктивистская дидактика, коннективистская дидактика, критическая дидактика и дидактика либертарианская*. «А где здесь, собственно, психология?» — спросит внимательный читатель. И будет, несомненно, прав в своем недоумении. Да, психологии в привычном для нас смысле, в смысле основания педагогических практик здесь нет, и если мы будем бдительны в отношении конструкции текста, то обнаружим описания психологий, их устройств, словарей и развивающих механизмов внутри дидактических опытов. Здесь позиция автора вполне определена. Образец решения психолого-педагогического вопроса в свое время был предложен Л. С. Выготским при обсуждении очень болезненной для педагогических психологов темы: что должно быть ос-

¹ Поступок здесь понимается вслед за М. М. Бахтиным как осуществление, ответственное действие, отличное от отвлеченного, абстрактного рассмотрения какого-либо предмета [7, с. 11].

нованием — психология педагогики или наоборот.

Замечу, что принцип иерархической связи психологии и педагогики в нашем культурном ареале был когда-то «отлит в граните» К. Д. Ушинским в «Педагогической антропологии» и состоял в обосновании фундаментальной роли психологии для педагогики. В этом и сегодня убеждены многие работники образования. Л. С. Выготский решил иначе, заявив, что «новая точка зрения, которая выдвигается сейчас в педагогике и пытается создать новую систему воспитания, непосредственно вызывает и новую систему педагогической психологии, то есть оправдывающей² ее научной дисциплины» [8, с. 359]. «Парадигмы дидактики», хотя и не упоминают в этой связи Л. С. Выготского, но прямо следуют в его фарватере. Психология в ней жестко обусловлена контекстом образовательной практики, педагогической телеологией, историко-культурными и, собственно, эпистемологическими обстоятельствами. Для педагогических психологов будет чрезвычайно любопытно обнаружить эти самые разнокачественные психологические оправдания внутри различных дидактических парадигм, в виде инструментов в борьбе за истину и пестуемые идеалы. Однако именно это позволяет нам решительно отказать психологии в статусе науки, построенной по лекалам классического естественно-научного знания. Психология предстает как структурный элемент гуманитарных практик, производный от них и реципрочно их поддерживающий.

Тот образ психологии, который реализует конструктивистский подход, опирается на различие наук на естественно-научные (Sciences) и гуманитарные (Humanities), трактуя их как разные интеллектуальные и институциональные сферы. Гуманитарные нау-

ки ближе по своей природе к искусству, поскольку содержат в своей структуре неизвлекаемый компонент — человеческую деятельность, обусловленную свободой воли. С этой точки зрения и разные виды психологии, разделяющие идеалы Humanities, прежде всего понимающая, феноменологическая, экзистенциалистская, конструктивистская, в полной мере «раскрывают свой потенциал не когда формируют стандарты профессионализма или отвечают на извечные вопросы, а когда занимаются тем, что Вильгельм фон Гумбольдт считал функцией университета в целом, то есть постановкой новых вопросов и проблем» [8, с. 215]. С этой точки зрения «Парадигмы дидактики» — это приглашение читателя в лабораторию научно-гуманитарного мышления, в тот топос реальности, в котором каждый, кто решился на присутствие в нем, должен будет прочертить собственную траекторию движения, что без риска неосуществимо. Что же касается содержания психолого-педагогической подготовки, то образец, который демонстрируют «Парадигмы дидактики», может быть кратко назван приобретением студентами опыта «игры с контекстами», или в поэтическом выражении испанских исследователей научением «путешествию в контекстах и времени» [10, с. 2].

Когда я думаю о том культурном прототипе, который ассоциируется с книгой Д. Ключ-Станьской, мне на ум приходит образ Сталкера из одноименного фильма Андрея Тарковского. У Сталкера нет карты, нет надежной лоции, равно как и уверенности в правильности избранного пути. Есть только гайки с бинтиками, которыми, бросая перед собой, он намечает каждый предстоящий шаг. При этом нет гарантии того, что этот шаг не будет последним. Так же мне представляется сегодня ситуация в гуманитарном образовании и науке. Мы вынуждены прокладывать

² Подчеркивание автора.

свой путь в условиях крайней неопределенности целей, средств, критериев и достоверных показателей. И если бы у меня спросили, как это часто случается при квалификации публикаций, кому адресована эта работа, я бы ответил: «Тому, кто отважился на свой личный путь в психолого-педагогической науке и образовании».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ключ-Станьска, Д. Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике / Д. Ключ-Станьска ; под ред. Н. Д. Корчаловой [пер. с польского А. А. Полонникова]. — М. : Национальное образование, 2022. — 320 с.
2. Narracja jako sposób rozumienia świata ; pod redakcją J. Trzebińskiego. — Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. — 292 s.
3. Джеймс, У. Воля к вере / У. Джеймс ; пер. с англ. ; сост. Л. В. Блинников, А. П. Поляков. — М. : Республика, 1997. — 431 с.
4. Clarke, A. Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn. / A. Clarke; SAGE Publications. Thousand Oaks. — London : New Delhi, 2005. — 365 p.
5. Джеймисон, Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма / Ф. Джеймисон ; пер. с англ. Д. Кралечкина ; под науч. ред. А. Олейникова. — М. : Изд-во Института Гайдара, 2019. — 808 с.
6. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. — М. : Политиздат, 1991. — С. 21–186.
7. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Собр. соч. : в 7 т. — Т. 1. Философская эстетика 1920 годов. — М. : Изд-во «Русские словари. Языки славянской культуры», 2003. — С. 7–68.
8. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
9. Гумбрехт, Х. У. Ледяные объятия «научности», или Почему гуманитарным наукам предпочтительнее быть «Humanities and Arts» / Х. У. Гумбрехт // НЛО. — 2006. — № 81. — С. 201–226.
10. Padilla-Petry, P. Using Cartographies to Map Time and Space in Teacher Learning in and Outside School / P. Padilla-Petry, F. Hernández-Hernández., J.-A. Sánchez-Valero // International Journal of Qualitative Methods. — Vol. 20. — 2021. — P. 1–11.

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологического благополучия подростков с нарушением слуха. В ней обосновывается актуальность проблемы исследования социальной адаптации и психологического благополучия личности с нарушением слуха. Основной акцент делается на сущности проблемы развития личности подростка с нарушением слуха как имеющей глубокие социальные корни. Автор описывает основные результаты эмпирического исследования психологического благополучия подростков с нарушением слуха.

Ключевые слова: подросток с нарушением слуха, психологическое благополучие, эмпирическое исследование.

Исследования, осуществляемые в различных странах, по выявлению детей с нарушением слуха показывают, что в настоящее время 4–6 % населения планеты имеют эту проблему, что затрудняет их социальную адаптацию. Отечественная и зарубежная статистика говорит о том, что число людей с нарушением слуха увеличивается. Становится больше и количество лиц со сниженным слухом в возрастной группе 10–15 лет. По статистическим данным, в Гомельской области 436 детей имеют нарушение слуха, из них 244 подростка. Дефект слуха выражается, прежде всего, в характере умственного и речевого развития, что влечет за собой личностные особенности и создает проблемы адаптации, затрудняет процесс социализации подрастающего поколения. Нарушение вербального общения вследствие нарушения слуха частично изолирует слабослышащего от окружающих его говорящих людей [1, с. 25].

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена следующими