

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ**

**THE PROBLEM OF FORMING PROFESSIONAL AND
PSYCHOLOGICAL REPRESENTATIONS IN THE CONTEMPORARY
EDUCATIONAL CONTEXT**

Пергаменщик Леонид Абрамович

Perganenshchik Leonid Abramovich

доктор психологических наук, профессор

e-mail: leonpergam@gmail.com

Полонников Александр Андреевич

Polonnikov Alexander Andreevich

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: polonn@bsu.by

*Беларусь, Минск, Белорусский государственный
педагогический университет*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость изменения подхода к структуре и содержанию университетского профессионально-психологического образования в условиях редемаркации границ психологической науки, практики и форм обучения. Ключевым вопросом в этих обстоятельствах становится ориентировочная проблема, которая, с одной стороны, касается обучения студента выбору той позиции, исходя из которой им производится реконструкция и оценка разнокачественного концептуального и технологического психологического материала, а с другой, обусловленности профессионального зрения условиями вариативного использования будущими психологами специального языка.

Ключевые слова: здравый смысл, профессиональная точка зрения, присутствие, альтернатива, понимание, текстуализация, учебная коммуникация.

Abstract. The article substantiates the need to change the approach to the structure and content of university professional psychological education in the context of re-demarcation of the boundaries of psychological science, practice and forms of education. The key issue in these circumstances is the indicative problem, which, on the one hand, concerns teaching the student to choose the position on the basis of which he reconstructs and evaluates different-quality conceptual and technological psychological material, and on the other hand, the conditionality of professional vision by the conditions of the variable use of special language (skills) by future psychologists.

Key words: common sense, professional point of view, presence, alternation, understanding, textualization, educational communication.

...обучение психологии требует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий) сознания.

K.J.Gergen Social
construction in context

В этой небольшой статье мы лишь коснемся некоторых вопросов, связанных с профессионально-психологической подготовкой в университете, причем только в одном мировоззренческом аспекте. Речь будет идти о формировании у студентов специфического понимания, не повседневного взгляда на мир, другого, самого себя и о тех проблемах, которые, как нам представляется, часто возникают в обучении, несмотря на многие педагогические усилия. В фокусе внимания будет находиться ситуация взаимодействия преподавателя и студента, причем не с точки зрения передачи педагогом признанного в вузе легитимным знания, а в связи с особенностями образовательной коммуникации, в которой встречаются разнокачественные жизненные опыты и ожидания, ситуативные интересы и стратегические замыслы. Итогом такого взаимодействия в мировоззренческом плане становится вывод о неэффективности обучения, ибо профессиональная позиция

студентов-выпускников все еще «отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью» [6, с. 49]. Несмотря на то, что это заключение было сделано московскими коллегами более 20 лет тому назад, их наблюдения, как нам представляется, не потеряли актуальности и сегодня.

В этой статье мы попытаемся высказать и обосновать свою точку зрения на указанную проблему, а также предложить для последующего обсуждения некоторые ее решения, которые, как нам представляется, предполагают некоторую корректировку образовательных целей. В организации нашего высказывания будут использованы концептуальные положения социальной феноменологии знания, разработанные П. Бергером и Т. Лукманом, ряд идей теории социальных репрезентаций С. Московичи, а также некоторые тезисы социального конструкционизма, один из которых, сформулированный К. Дж. Гергеном, мы поместили в предваряющий статью эпиграф.

Схематизм здравого смысла versus профессиональные представления

Не требует особых доказательств то, что, приходя в университет, студент имеет набор весьма причудливых представлений о психологии и психологической профессии, почерпнутые им из самых разнообразных источников, в том числе и из Интернета. К ним можно было бы применить философский термин «хаосмос», если бы они не были относительно жестко структурированы в студенческом сознании, составляя психологическую основу ориентации молодого человека в окружающем его мире. Э. Гуссерль трактовал данное состояние как «естественную установку сознания» [5, с. 330]. Развивая тезис «естественной установки», А. Шюц дополнил его положениями о двух идеализациях: «соответствия систем релевантности» и «взаимозаменяемости перспектив» [9, с. 15]. В коммуникативном отношении это означает презумпцию общего языка партнеров по взаимодействию или возможность прямого перевода научных понятий в опытные. Данное обстоятельство может

быть определено как условие «оповседневнивания» в обучении теоретико-психологического дискурса [2, с. 46].

Организация психологического обучения, как правило, строится по традиционной схеме, согласно которой сначала лекционным образом излагается некий теоретический материал, который затем укореняется в сознании студентов посредством серии семинарских дискуссий и, наконец, приобретает привычную форму на практических и лабораторных занятиях. Считается, что в результате этих процедур будущий психолог получит профессионально необходимую научную ориентацию. Однако в большинстве случаев этого не происходит, поскольку, как нам представляется, продолжает свое действие естественная установка. Именно она обеспечивает прочные чувственные связи индивида с миром, ежедневно подтверждая ему свою ориентационную эффективность. Ее можно обозначить термином «присутствие». «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» [4, с. 10]. Присутствие в этом смысле достоверно.

Однако образовательная организация просто игнорирует этот фундаментальный для психологической подготовки антропологический факт. Язык преподавания психологических дисциплин прямо связан с передачей студенту систем значений, созданных в специально сконструированных исследовательских или практических ситуациях, которые, будучи местом присутствия ученых и практиков, являлись продуктами актов, осуществленной ими сигнификации. Или, скажем иначе, передаваемые студентам значения, во-первых, минимально связаны с их опытом присутствия, а во-вторых, в силу характера учебного процесса, лишает их возможности участия в процессах создания значений и селекции понятий.

Что же, однако, происходит с тем опытом студента, который феноменологическая традиция обозначает как «здравый смысл»? В поисках ответа

обратимся к исследованиям французского социального психолога Сержа Московичи, описавшего механику взаимодействия социальных репрезентаций (формы здравого смысла) и концептуальных положений психоанализа в работе «La psychanalyse, son image et son public» (Психоанализ его образ и публика) в 1961 году.

Ключевой вопрос исследования в этой публикации и ряде других ставится так: Что происходит с теоретическим (научным) знанием в тех случаях, когда оно взаимодействует с организованностями здравого смысла, ассимилирующими научный опыт? В общем виде его ответ представлен как «объективация», что означает «сделать концептуальную схему реальной и воспроизвести ее в материальном эквиваленте..., дублировать в материальном аналоге» [14, р. 54]. Объективация, разъясняет Московичи не одномоментное действие.

Первоначально психологическая теория предстает как «далекая и странная» [там же, р. 15]. Поэтому первым шагом в объективации становится *персонификация* (авторизация), в ходе которой здравый смысл связывает теорию с именем и личной историей создателя психологической теории, а иногда даже выводит ее из его биографических обстоятельств. Персонификация позволяет преодолеть дистанцию, создаваемую теоретической абстрактностью, превращает чужеродные ситуации в ситуации знакомые (лицом к лицу), придает теориям статус непосредственности. В психологическом обучении персонификация – это не некий автономный процесс, а специально организованная и ставшая естественной практика, оправдываемая необходимостью «доставки сообщения» адресату. Но это в широких социально-коммуникативных условиях. Если же мы рассмотрим феномен персонификации в контексте взаимодействия студента с научным текстом, то контакт с воображаемым *текстуальным автором* сообщения может стать той «дверью», отворив в которую студент окажется в лаборатории производства профессионально-психологических смыслов, которые ему в противном случае могут быть просто недоступны.

В ходе переработки, как считает С. Московичи, происходит разрушение целостности теоретического знания, основания которого лежат не в области общеизвестного. Здравый смысл производит *отбор* и *деконтекстуализацию* концептуальных элементов, придавая им статус *знаков-индексов*. Так, например, словоформа «эдипов комплекс» реализуется не как понятие, а как сигнал реципиенту о том, что его партнер говорит о психоанализе. При этом отобранные и деконтекстуализированные элементы не только помещаются в отведенную им часть ментальной матрицы индивидов, но и получают определенную оценку. Деконтекстуализации в образовании немало способствуют разного рода краткие справочники и словари, то есть лоции, призванные помочь учащимся ориентироваться в многообразии научных подходов и решений. Само их устройство действует так, что вольно или невольно извлекает теоретические содержания из контекста их производства, рождая эссенциалистскую иллюзию. В мировоззренческом отношении она устанавливает самостоятельный и автономный статус психологических реалий, наделяет их статусом существования, лишенного практических контекстов и человеческого присутствия [12, с. 14].

Отобранный и деконтекстуализированный материал в ходе относительно постоянного коммуникативного воспроизводства стереотипизируется, фиксируя его образ в сознании пользователя. Термин стереотип, как будет показано далее, не случаен. Московичи задает вопрос: «почему термин стал стереотипом?» [14, р. 311]. И что значит «стал стереотипом»? По всей видимости, автор указывает на важное семиотическое преобразование, трансформацию вербальной конструкции в визуальную. Московичи называет ее «*фигуративной схемой*». Она занимает место среди других образных структур, образуя с ними некую, как бы мы сказали сегодня, сеть. Это иконическое единство не логического, а топологического характера, в центре которого образное ядро [15, р. 38]. Действие фигуративной схемы таково, что с ее помощью, во-первых, абстрактные структурные элементы теории становятся конкретными, а во-вторых, они изменяют свою природу, превращаясь из ноуменальных образований в феноменальные.

Завершается ассимиляционный процесс «натурализацией» (онтизацией) фигуративной схемы. Элементы теории приобретают форму объектов повседневной жизни, в результате чего «эдипов комплекс», например, для носителя визуализированных представлений столь же очевиден, как и воспринимаемые непосредственно глазом природные явления. «Непосредственность» в этом случае понимается как отрыв представления от условий его производства и обретение понятием свойств объективности. «В данном случае, – уточняет Московичи, – речь идет о придании образу материальной плотности, о нахождении его места в онтологии здравого смысла, ни о чем более» [13, р. 555].

В этом отношении мировоззренческим итогом объективации теоретического знания становится не только его эссенциализация, но и реификация¹. Символы превращаются в вещи, теряя свою преобразующую восприятие студента эффективность. С этой точки зрения редукция теоретического воображения учащихся не результат их когнитивных особенностей, а продукт образовательной практики, следующей инерции здравого смысла. В обучении эта инерция обладает особой привлекательностью, поскольку поддерживает коммуникативную стабильность, предсказуемость ситуационной динамики, обеспечивает взаимопонимание и лингвистическую согласованность [11, р. 26]. Участники образовательного взаимодействия приобретают склонность смешивать абстрактные понятия с материальными объектами, учатся «товаризации и натурализации значений, в которых человеческая деятельность скрыта» [1, с. 147].

Одним из коммуникативных источников реификации является педагогическое сообщение. Сознвая неспособность студентов, особенно на начальных этапах обучения, оперировать абстрактными понятиями, преподаватель использует объясняющий стиль изложения, избыливающий конкретными примерами и отсылками к жизненному опыту учащихся. Это, с одной стороны,

¹ Реификация – «восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах» [1, с. 147].

смягчает коммуникативный конфликт, неизбежный в том случае, когда лектор придерживается правил теоретического дискурса, а с другой, способствует смешиванию реальностей разного статуса и топологии. Что, собственно, и фиксировали в своих исследованиях московские коллеги, которых мы цитировали выше. То есть, итогом сложившейся практики подготовки психологов становится их оспособление набором визуализированных оповседневных представлений, опосредующих их понимание и ориентацию в профессионально-психологическом пространстве.

Понимание и профессионально-психологический язык

В предшествующей части мы вели речь о феномене реификации как об одной из «психопатологий» профессиональной подготовки. Такого рода квалификация допустима лишь в том случае, когда мы рассматриваем ее в контексте университетского образования, ориентированного на более широкий интеллектуальный горизонт, чем, скажем, узко специализированный институт. В его же перспективе реификация приобретает во многом положительные коннотации, поскольку обеспечивает устойчивую квалификацию предметности и связанный с ней набор действий. В специализированном институте студент (в идеале) включен в процедуру *альтернатиции*, предоставляющей ему возможность радикальной трансформации субъективного мира, что связано не только с переосмыслением реальности, но и с эмансипацией, активным переходом в «иной» символический мир. В ходе альтернатиции обыденные представления замещаются профессиональными. «Историческим прототипом альтернатиции выступает религиозное обращение» [1, с. 257]. Понять специализированным образом означает структурировать воспринимаемую реальность по схемам, диктуемым транслируемым институтским сообществом подходом. На психологическом уровне это означает активацию фигуративных схем тех представлений, которые в ходе обучения считаются основой профессионального мировоззрения, определяют то, «что есть на самом деле».

Когда же речь идет об университете, призванном обеспечить более широкую, чем узкая специализация, ориентацию будущего профессионала в структурах психологической реальности, то в плане содержания образования это означает качественное расширение спектра изучаемых научных и практических направлений и, соответственно, мультипликацию образов миров психологии. Это обстоятельство лишает альтернатию единой концептуальной основы, а учебную коммуникацию согласованного языка. Реализация модели альтернатию в условиях множества психологических языков неминуемо ведет к господству «креольского наречия», функционирующего на базе естественной установки сознания. Работа в области коррекции психологического языка становится в новых условиях одной из важнейших педагогических задач.

Как в этом случае может выглядеть психологическая подготовка в университете, если ограничиться, пока только, ориентировочной задачей в развитии профессионального сознания? И в чем тогда будет заключаться ориентировка и связанная с ней опция понимания?

Для прояснения нашей точки зрения нам потребуется интерпретация учебной дисциплины «психология» в лингвистическом ключе. Или, говоря точнее, всякая учебная дисциплина «психология», следуя диалогической концепции М. М. Бахтина, предстанет в виде «специального языка», который отличен от языка “национального” не только особым словарем, но и способом его использования» [10, р. 275]. Изучать психологию, как это не тривиально звучит, будет означать изучение специальных психологических языков, например, языка теории деятельности, языка бихевиоризма, феноменологической или экзистенциальной психологии и пр. При этом следует учитывать, что метаязыка, то есть некоей единой для всех «материнской» психологии нет и быть не может. Язык в сосюрговской перспективе не только семантика и синтаксис, но и прагматика. В плане развития систем ориентации прагматика – способ использования языка – выступает в регулятивной функции по отношению к семантике и синтаксису. При этом в истолковании прагматики

мы должны отказаться от принятого в указанной лингвистике определения речи как индивидуального акта, а языка как абстрактной социальной системы [7, с. 12]. Речь мы предлагаем понимать как коммуникативную систему, или дискурс, определяемую взаимодействием участников коммуникативных ситуаций. Освоить ту или иную традицию означает умение вести разговор на ее языке.

Разумеется, что такого рода редакция психологических дисциплин предполагает и существенные изменения в построении и реализации образовательных технологий. Прежде всего, она касается характера обращения языка обучения. Господствующая сегодня в университете лекционно-семинарская система, равно как и, так называемое, «обучение практикам» должны быть радикально локализованы. Изучение языка в нашем случае предполагает технологическую двувекторность.

Первый вектор связан с опытом *текстуализации* – переходом студента-читателя на позицию текста, представляющего тот или иной психологический опыт. То есть, не преподаватель читает студентам лекции, например, о гештальтпсихологии, а студенты реконструируют ее ключевые положения и диапазон использования, работая с представленными лектором репрезентативными для этой традиции высказываниями. Текстуализация, согласно исследованиям польского социального философа Т. Шкудлярека, предполагает выработку следующих академических компетенций:

«*Умение чтения*, означающее владение основным языковым кодом. Текст, создаваемый читателем в ходе чтения, должен располагаться внутри читаемого текста.

Умение интерпретации, предполагающее знакомство и навык пользования культурными кодами... Интерпретация – это во многом контекстуализация, создание текста над читаемым текстом.

Умение критики, заключающееся в использовании инотекстуальных кодов. Текст, создаваемый в ходе критики – противотекст читаемого текста» [17, с. 131]. Студент должен научиться рассматривать декодируемое

на занятии высказывание изучаемой психологической традиции из позиции оппонирующего ему текста другой традиции, дезавуируя при этом позицию «личного мнения» как нерелевантную. В оценке психоанализа, например, его обыденные суждения, если и могут быть учтены, то только в качестве предмета критики.

Второй вектор соотнобразуется с характером учебной коммуникации. Его необходимость обусловлена тем, что освоение психологического языка – это не только опыт идентификации словаря традиции, но и способность его применения. На языке традиции следует говорить, формируя соответствующую осваиваемому подходу позицию. Причем не просто высказываться, а вступать в диалог с партнером, координируя в ходе разговора словарь и правила его использования. Речь идет об отработке специфической формы коммуникативного понимания, которой в свое время Ю. Хабермас – автор теории коммуникативного действия – посвятил несколько своих работ. Ввиду широкой известности этих исследований, остановимся в этой статье лишь на его различении двух типов применения языка: некоммунитивном и коммуникативном.

Хабермас полагает, что всякое человеческое произведение: вербальное или невербальное высказывание, может быть определено двояко: как доступное наблюдению событие и как подлежащее пониманию значение. Наблюдать, описывать и даже анализировать причины явлений мы можем безотносительно к их содержанию. Например, речь на непонятном нам языке. Мы понимаем, что человек говорит на неизвестном нам языке и это понимание некоммунитивно. Чтобы понять коммуникативно, нужно принять участие в диалоге (действительном или воображаемом). «Только второй способ употребления языка внутренне связан с условиями коммуникации» [8, с. 39].

Из наличия двух указанных векторов не следует их отдельная и заранее запланированная учебная реализация. Мы говорим лишь об акцентах в учебной коммуникации, которые должны быть обеспечены педагогом. В то же время, поскольку модель альтернатиции рассматривается нами как ограниченно годная в университетской подготовке, возникает вопрос о контроле за

производимыми двумекторными эффектами, во избежание жестких идентификаций с академическим сообществом или осваиваемой психологической традицией.

На следующем шаге обучения та традиция, которая в первом цикле выступала как центральная, переходит в оппонирующую позицию, а на ее место становится та, которая придерживается прямо противоположной точки зрения. Так, например, создается ситуация коммуникативного конфликта между каким-либо направлением психологии сознания и поведенческой психологией. Результатом такого рода обучения, инспирирующего продуктивный лингвистический конфликт, становится, во-первых, квалификация студентом психологии как дискурсивной практики и, во вторых, как умение использовать разнокачественный психологический опыт как ресурс своего понимания, мышления и деятельности. Образовательная модель такого типа использует «язык как возможность дистанцирования от собственных конструкций» [16, s. 100].

К этому следует только добавить, что базовым методом обучения, назовем его коммуникативно-лингвистическим, в формировании профессионально-психологической ориентации становится Case-study, а основной заботой преподавателя моделирование учебных ситуаций и подбор репрезентативных учебных текстов.

В настоящей статье мы рассмотрели одну из проблемных ситуаций, сложившихся в современной профессионально-психологической подготовке, ключевым моментом которой является, так называемый, мировоззренческий вопрос. Проблему профессионального мировоззрения рождает, с одной стороны, отрыв обучения от реальных жизненных проблем, избыточность информационной функции обучения и неукорененность студентов в процессах и событиях актуальной жизни, а, с другой, отсутствие или недостаточная сформированность у них собственного опыта сигнификации и категоризации жизненных феноменов, принятия обоснованных и теоретически контекстуализированных решений.

Обучение студентов работе с системой собственных профессионально-психологических ориентаций составляет центральный момент формирования установки на понимание в образовательном процессе. В этом случае она означает отказ от трактовки понимания на основе идеологии индивидуального разума и корреспондентской концепции языка [3, с. 55].

Из этого следует, что не формирование профессионального мировоззрения становится определяющим моментом учебной работы, а выработка отношения студента к собственному действующему мировоззренческому порядку и его способность соотносить этот порядок с особенностями жизненной ситуации и своим местом в ней. С этой точки зрения профессиональная позиция психолога не есть некое априорно заданное положение в жизненной ситуации, психологической науке и практике, а специально создаваемая индивидом конструкция, которая должна дереализовываться по мере разрешения профессионально-психологических отношений. То есть, ориентировочный опыт будущего психолога должен с необходимостью включать в свою структуру методы и приемы дистанцирования от собственной профессиональной позиции и отказа от связанной с ней лексики. При таком подходе основным предметом учебного самоанализа и трансформации становятся визуализированные структуры ориентаций, то есть активированные составляющие представлений, объективируемые на интерактивной сцене профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. М.: Academia-Центр; МЕДИУМ, 1995. 321 с.

2. Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности // Социо-Логос. Социология. Антропология, Метафизика. Вып. 1. Общество и сферы смысла. М.: Прогресс, 1991. С. 39–50.

3. Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте [пер. с англ.]. Харьков: изд-во «Гуманитарный Центр» / А. А. Киселева, Ю. С. Вовк, 2016. 328 с.

4. Гумбрехт Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение [пер. с англ. С. Зенкина]. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 184 с.

5. Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология: Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: Издат. дом «Территория будущего», 2005. С. 297–340.

6. Донцов А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Бескрылова // Вопросы психологии. 1999. №2. С. 42–49.

7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение», 1969. 214 с.

8. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие [пер. с нем.] / Под ред. Д. В. Скляднева; после сл. Б. В. Маркова. СПб.: Наука, 2000. 379 с.

9. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом [пер. с нем. и англ.]. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 1056 с.

10. Bakhtin M.M. The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981. 444 p.

11. Barton D. and Hamilton M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction // Barton D., Tusting K. (ed.) Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context. Cambridge, Cambridge University Press, 2005. 258 p.

12. Chutorański M. W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne // Terazniejszość – Człowiek – Edukacja. T. 20, № 4(80). S. 7–21.

13. Moscovici S. De la science au sens commun / S. Moscovici, M. Hewstone // Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. P. 539–566.

14. *Moscovici S.* Psychoanalysis Its Image and Its Public. Cambridge, Polity Press, 2008, 384 p.

15. *Moscovici S.* The phenomenon of social representations // Social Representations. Cambridge, 1984. P. 3–69.

16. *Szkudlarek T.* Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Impuls, Kraków. 2009. 151 s.

17. *Szkudlarek T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Impuls, Krakow. 2009. 271 s.