

ВИДЕОРЯД в профессионально-психологическом обучении

Аннотация. Статья представляет собой отклик на публикацию преподавателя Республиканского института высшей школы, профессора кафедры философии и методологии образования Татьяны Ивановны Красновой «Анализ художественного фильма как способ погружения в образовательную реальность» в журнале «Диалог» (№ 5, 2023). Особенность современной образовательной ситуации определяется автором отклика в терминах визуального вызова культуры. Образы становятся способом регуляции отношений между визуальным и социальным пространствами, средством социальной легитимации и консолидации, социального контроля и власти. Они обеспечивают симультанную сцепленность культурных сообщений, но при этом остаются не обнаружимыми в своей посреднической и конструктивной функциях.

Annotation. The article is a response to the publication of Tatyana Ivanovna Krasnova, a teacher at the Republican Institute of Higher Education, professor of the Department of Philosophy and Methodology of Education, "Analysis of a feature film as a way of immersion in educational reality" in the journal "Dialogue" (No. 5, 2023). The author a response determine a specific feature of the current educational situation as a challenge of visual culture that claims to be visually dominant in the procedures of cultural semiosis, building group and individual identities, as well as establishing social order and regime of social control and principles of power execution. The performance of image compared to that of the word is considered as



Александр Андреевич ПОЛОННИКОВ,
доцент кафедры психологии образования и развития личности Института психологии БГПУ им. Максима Танка, кандидат психологических наук, доцент

a more direct one, striving for the realization of mechanisms of cultural messages' simultaneous cohesion.

Ключевые слова: порядок образования, образное опосредование учебных отношений, позиционирование, трансформация образовательного взаимодействия, двойное видение.

Keywords: educational orders, visual mediation of learning relations, transformation of educational interaction, double vision.

Вопросы, затронутые в статье преподавателя Республиканского института высшей школы, профессора кафедры философии и методологии образования Татьяны Ивановны Красновой «Анализ художественного фильма как способ погружения в образовательную реальность» [1], представляются настолько сложными и одновременно актуальными, что у нас возникло желание не только поделить-

ся впечатлением от чтения указанного текста, но и амплифицировать в нем некоторые тезисы, обсуждение которых, на наш взгляд, поможет лучше понять то, что происходит сегодня в психологическом обучении и, возможно, не только в нем.

В то же время нам бы не хотелось, чтобы читатели этих строк воспринимали их как рецензию на статью. Наш замысел — это в буквальном смысле отклик, попытка соразмышления, если хотите, диалога, рассчитанного на продолжение разговора.

Инспирация

Проблемная ситуация, вызвавшая к жизни публикацию профессора Т. И. Красновой, порождена, как нам представляется, двумя обстоятельствами: первое — отсутствие у участников обучения мотивации к предмету, второе — недоступность для них той психологической реальности, которую репрезентирует педагогическая психология и которая не распознается ими в качестве возможности для профессионального развития. Мы полагаем, что эти два обстоятельства, так или иначе связанные друг с другом, определяют основное напряжение обсуждаемой статьи и питают нашу с ней солидарность.

В поиске решения проблемы приобщения обучающихся к ресурсу психолого-педагогического понимания, суждения и действия автор «Анализа художественного фильма...» обращается к материалу известного многим артефакта «Общество мертвых поэтов», ссылаясь на исследования российского психолога С. В. Устьянцевой, согласно которым работа с такого рода

визуальным материалом «позволяет не только иллюстрировать разнообразные психологические феномены, но и формировать, главным образом, навыки распознавания психологических явлений, их интерпретации и объяснения, психологического анализа сюжета, собственных эмоциональных переживаний, личностных и поведенческих особенностей и состояний героев» [1, с. 5]. Остановимся на этих доводах.

Прежде всего, отметим, что в конструкции приведенной здесь цитаты присутствует определенная неравновесность двух тезисов. Первый представлен как «не только иллюстрировать», то есть в некоторой ослабленной позиции, в то время как второй «распознавание, интерпретация и объяснение» обладает как большей содержательностью, так и пространственным преимуществом. Для нас, читателей, это не просто некий формальный дисбаланс двух частей высказывания, а регулятивное действие письма, направляющее наше внимание преимущественно на толкование содержания фильма, а не на процесс его рецепции участниками обучения¹. Одновременно текстуальная регуляция действует и как саморегуляция, определяя направленность авторского внимания. Попытаемся поработать в области отмеченной диспропорции.

Для подтверждения сказанного посмотримся к слову «иллюстрировать». Его семантика тяготеет к таким значениям, как «объяснять», «пояснять», «растолковывать», «сопровождать», «показывать», «демонстрировать» и пр. В этом контексте видеоряда априори приписывается ассистирующая, сопровождающая функция, в то время как слову и связанному с ним

¹ Образ восприятия, по словам Л. М. Веккера, «трагически невидим» [2, с. 15].

рациональному действию (рефлексии) принадлежит ведущая функция. Последняя обусловлена статусом психолого-педагогического знания, подлежащего усвоению. «Иллюстрировать» в этом случае соотнобразится с важной миссией в процессе усвоения — осмыслением. Это наблюдение отчасти подтверждается перечнем вопросов, приведенных в статье [1, с. 6–7], которые служат активации и регуляции интеллектуальной рефлексии, которая, предполагается, способна обеспечить доступ к психологической (образовательной) реальности. Можно ли с этим согласиться?

Присутствие и/или значение

Для ответа на этот вопрос воспользуемся некоторыми теоретическими средствами, способными в свою очередь обосновать и нашу гипотезу. Привлечем в указанном инструментальном качестве различие, введенное известным немецким искусствоведом и эпистемологом Х. У. Гумбрехтом. В одной из своих работ ученый указывает на два фундаментальных антропологических факта, которые можно попытаться связать с психологическим обучением: *присутствовать* и *иметь значение*. «Термином “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... Хотя и можно утверждать, что ни один предмет в мире никогда не бывает доступен непосредственно телу и сознанию человека, тем не менее понятие “вещественного мира” включает в себя как дополнительный смысл идею стремления к такой непосредственности» [3,

с. 10]. «Иметь значение» — подчеркивает особую активность сознания, как правило, присвоение вещи, связанное с ее пониманием, осознанием и осмыслением. Отдельную роль играет способ присвоения. Он может реализовываться как по схемам ассимиляции (привязки к уже известному), так и по механизму аккомодации (реорганизации структуры понимания). Однако в любом случае, по Гумбрехту, действует одно правило: «Если мы наделяем значением некоторую присутствующую вещь, то есть образуем представление о том, чем эта вещь может быть по отношению к нам, то мы, по-видимому, с неизбежностью ослабляем то воздействие, которое эта вещь может оказывать на наше тело и чувственность» [там же].

В плане обучения психологии порядок присутствия и наделения значением принципиален, если мы ведем речь об использовании видеоряда. Первоочередность присутствия позиционирует участника обучения в качестве зрителя, активизирует его чувственно-телесную включенность как в учебную ситуацию, так и в моделируемое на экране жизненное событие. Присутствие такого рода, а речь идет о моделируемом на экране событии, то есть семиотически представленном явлении, не исключает необходимость атрибуции значения, но, во-первых, ставит его на второе место по отношению к акту восприятия, а во-вторых, обуславливает возникающую при означивании связь как межзнаковую функцию. Высказывание обучающегося о видеоряде соотносит себя с артефактическим высказыванием.

Это обстоятельство позволяет трактовать происходящее в представленном в статье Т. И. Красновой примере как, прежде всего, событие встречи с искусством и связанной с ним эстетической реакцией. Эстетическая реакция — психологически выраженная

форма сопричастности. На первый план тогда выходит непосредственное переживание, порождаемое сильными художественными образами и драматургией фильма в целом. «Общество мертвых поэтов» в этом отношении исключительно генеративно. Его действие вызывает не только сильнейшую эмоциональную идентификацию с главным героем произведения — учителем Джоном Китингом (в исполнении Робина Уильямса), но и мощное сопереживание у зрителей, наблюдающих перипетии трагической судьбы одного из учеников — Нила Перри (Роберт Шон Леонард). Переживание — это включенность в событие, психология в действии, а не знание о ней. В определенном смысле переживание и есть присутствие, о чем, собственно, и писал в свое время С. Л. Рубинштейн.

Описывая эстетический опыт, который трактуется им как психологический, С. Л. Рубинштейн говорит о его особой функции, связанной с «вчувствованием» в предмет. «Чувство уже не просто вызывается предметом, оно не только направляется на него, оно как бы входит, проникает в него, оно по-своему познает его собственную сущность, а не только как бы извне относится к нему, и притом познает с какой-то особой, интимной проникновенностью» [4, с. 526]. Но, если это так, то именно такой опыт должен стать предметом анализа и приписывания значения. То есть тогда в фокус внимания обучающегося помещается не столько экранное сообщение, сколько сам процесс восприятия, его форма и содержание, извлекаемые из синкретически данного сознанию зрителя переживания. Понятно при этом, что в данный синкрет входит и образный контент артефакта, ибо интенциональная направленность сознания, по Э. Гуссерлю, всегда предметна [5, с. 40]. Даже в том случае, когда сам предмет вымышлен.

Не стоит, однако, отождествлять образ восприятия и художественный образ. Их различие — довольно непростая задача. Как пишет в этой связи шведский семиотик Й. Сонессон, их соотношение — достаточно сложная процедура и даже «ребенок и взрослый не смогут сразу отличить образ восприятия объекта от самого объекта; действительно, они будут идентифицировать их, по крайней мере, до тех пор, пока не решат изменить свою точку зрения, подойти к объекту с другой точки зрения» [6, с. 216]. Идея Й. Сонессона, как можно заметить, вполне методична и может лечь в основу формулирования педагогами нового класса учебных задач.

В то же время, возвращаясь к тезисам Х. У. Гумбрехта, сегодняшняя психологическая подготовка достаточно часто пренебрегает образными средствами в пользу вербальных, подтверждением чему является заметное преобладание в учебных программах лекционно-семинарских дидактических форм. В результате значение «застит» взгляд, автоматически навязывая ему смысл, признаваемый легитимным. И даже в тех случаях, когда артефакты появляются на занятиях, например, в виде презентаций, их применение сводимо к традиционной наглядности или мнемотехническому устройству. Мы же ведем речь об основополагающей роли визуальных артефактов в психологическом обучении. К этому, как нам представляется, и призывает статья «Анализ художественного фильма...».

Видеть и (или) мыслить

Обратимся теперь к вопросам, которые управляют учебной дискуссией [1, с. 6–7]. Их организация, насколько мы смогли понять, подчинена обучению логике психологического анализа, для которого, собственно, и привлечен

используемый в обучении материал. Уточним только, что аналитическое движение, как это следует из авторской проблематизации, заключалось еще и во введении обучающихся в некоторое символическое пространство, именуемое образовательной (хотя, скорее, психологической) реальностью. Точнее, анализ сообразуется с педагогической предметностью, взятой с помощью психологических средств. Здесь уместным окажется вопрос: а разве участники обучения не обладают определенным психологическим опытом понимания обстоятельств обучения? Значит, учебная задача заключается во введении не просто в образовательную реальность, а в реальность опосредованную, например, научно-теоретическим образом. И тогда, видимо, следует говорить, как минимум, о замещении одной реальности другой. Поскольку выше мы уже обращались к категории «психологический опыт обучающихся», то настало время посмотреть на него с более близкого расстояния. Тем более, что обсуждаемая нами статья изобилует прекрасными свидетельствами, зафиксированными в эссе слушателей Т. И. Красновой по окончании курса обучения.

Вот несколько фрагментов из них:

«В целом управление учебной деятельностью Китинга, методики и приемы преподавания достаточно эксцентричные и противоречивые. На мой взгляд, еще и манипулятивные. Приемы, которыми он оперирует, призванные сломить внутреннее сопротивление учеников, раскрыть их настоящее “я”, местами можно назвать насильственными, как в случае с Тоддом, например» [1, с. 12].

«Ученики должны научиться внутренней свободе, но не вседозволенности» [там же, с. 14].

«Складывается впечатление, что Китинг дал своим ученикам очень много для того, чтобы научиться понимать свои желания, видеть цели, научил делать свой выбор, но не дал инструментов и понимания, что и как с этим выбором делать в прилагаемых обстоятельствах» [там же].

Вернемся к вопросу, поставленному в начале раздела. Можно ли эти высказывания квалифицировать как психолого-педагогические проекции в пространство образования, и если да, то какую психологическую реальность они репрезентируют?

Если не в полной мере, то в ряде суждений мы можем обнаружить элементы тех или иных психологических языков, попытки отнесения их к материалу видеоряда и организации на этой основе обобщающих суждений. Однако оценить их психологичность не просто, поскольку порядок этих высказываний представляет собой позиционную смесь, своего рода креольский язык. Часть из этих описаний тяготеет к философским концептуализациям (*внутренняя свобода, вседозволенность*), часть — к извлечениям из гуманистической психологии (*раскрыть их настоящее «я»*), часть — к педагогическим сентенциям (*методики и приемы преподавания достаточно эксцентричные и противоречивые*), а часть — к этическим оценкам (*равноправие партнеров в общении*). При этом слушатели по факту наблюдаемого в эссе действия признают свои суждения психологическими. А мы помним, что одна из задач, сформулированных в начале статьи Т. И. Красновой, заключалась в умении обучающихся распознавать и интерпретировать психологические явления. По всей видимости, в решении этой задачи

обучающиеся находятся еще в начале пути.

В то же время во всех представленных высказываниях слушателей есть нечто, что при всей разнородности их объединяет. Смеем предположить, что все они могут быть подведены под одно общее основание, именуемое «личный опыт». Последний, несомненно, в чем-то психологичен, но эта психологичность, во-первых, имплицитна, а во-вторых, центрирована вокруг «я» авторов эссе. Если бы имелась возможность задать им еще один вопрос: «Чей голос звучал в ваших эссе?», то с высокой долей вероятности мы бы встретились либо с недоумением, либо получили ответ: «Мой». Между тем, та реальность (научная, практическая, образовательная), введением в которую озабочена Татьяна Ивановна, предполагает момент трансцендирования, перемещения в систему значений (языка), определяемого подходом, традицией или их тем или иным обоснованным синтезом привлекаемых точек зрения. Психологическая реальность, если речь идет не о повседневной психологии, связана с децентрацией, взаимодействием вне положенной личному «я» позиции. Последняя соотносится с «вынесением за скобки» сложившихся форм понимания, суждения и самоопределения. Вынесение за скобки означает в данном случае приостановку действия повседневного опыта, помещение его значений «в скобочную модификацию» [7, с. 72].

Однако идея идеей, и, если более или менее понятно, что заключать в скобки (К. Джерджен, например, прямо заявляет, что «обучение психологии потребует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий сознания» [8, с. 123]), то вопрос о характере трансцендирования и его психологическом механизме требует хотя бы

первичного прояснения. В этом месте мы вновь обращаемся к имеющимся в литературе описаниям выхода индивидов за пределы сложившегося опыта восприятия с тем, чтобы в наших поисках использовать их интуиции и решения прототипически. Для этого начнем с того, что хотя бы немного приподнимем завесу над таинственным термином «неповседневная психологическая реальность».

И хотя та атрибуция значения повседневности, которой мы пользуемся, как кажется, уже немного «засветила» себя в предшествующем изложении, продолжим ее концептуализацию в значимых для понимания последующего изложения контекстах. Они касаются, прежде всего, различия между обыденной психологией (психологией здравого смысла) и психологией научной. В социальной феноменологии общим местом является положение о том, что психология здравого смысла (повседневная или психология первого порядка) и научная (концептуализированная, выраженная в специальном языке психология второго порядка) принадлежат различным символическим мирам, обладающим своей смысловой организацией, правилами поведения и оценочными критериями. А. Шюц пишет в этой связи о специфической для них напряженности сознания и смыслового порядка в целом. При этом переход из одного мира в другой связан с модификацией сознания — «модификацией, которая субъективно переживается как шок или скачок» [9, с. 239]. Э. Гуссерль в этом отношении менее радикален и предполагает наличие триггерного соединения между этими мирами, которые, хотя и лишены преемственности, тем не менее соединены между собой функцией «я», «в согласии с каковой я могу свободно направлять мой взгляд и мои акты вовнутрь того или иного мира» [7,

с. 68]. В то же время ученый не отрицает необходимости «я»-трансформации при переходе из одной смысловой реальности в другую.

Последователи А. Шюца П. Бергер и Т. Лукман отмечают, что мир обыденного восприятия жизненных явлений обладает для его носителя статусом самой «реальной» реальности, той, что «есть на самом деле», то есть самоочевидной: «Среди множества реальностей существует одна, представляющая собой реальность *par excellence*. Ее привилегированное положение дает ей право называться высшей реальностью... Невозможно не заметить и трудно ослабить ее властное присутствие» [10, с. 40–41]. Применительно к представленным в статье Т. И. Красновой фрагментам эссе, можно, наверное, утверждать, что их авторы демонстрируют именно это «властное присутствие» повседневного восприятия, которое не лишено реифицированных (овеществленных) элементов психологических знаний, почерпнутых из самых разнообразных источников (главным образом из учебных сообщений), встроенных в их общую картину мира, однако не в статусе картины — специально созданной людьми конструкции, а «зеркала, в котором отражается содержание психической жизни человека» [11, с. 6].

Специфика инерции повседневного восприятия содержаний психологического обучения особенно заметна при работе на занятиях, в которых фигурируют понятия, внешне близкие к тем, которыми в жизни пользуются обучающиеся. Так, в частности, на семинарах, посвященных анализу системы развивающего обучения, автор этих строк уже много лет демонстрирует студентам фрагменты уроков, проводимых по методикам, предложенным В. В. Давыдовым. Раскрытие этого

опыта невозможно без использования категории «учебная деятельность». Несмотря на то, что работа со структурой учебной деятельности и ее содержанием (умственными действиями) велась на предшествующих занятиях, студенты неизменно отождествляют учебную деятельность (умозрительную конструкцию) с эмпирическими проявлениями учебной активности (склоненными над тетрадами головами учеников, заданиями учителя, различными реквизитами учебной организации). Критически оценивая результаты собственной работы в этом направлении, мы склонны думать, что психологическую реальность системы развивающего обучения при всем нашем старании студенты для себя не открывают.

Размышляя над обстоятельствами подобных академических неудач, в качестве их предпосылок гипотетически можно выделить: а) непреодолимую «гравитацию» повседневного психологического опыта, регулярно проявляемую студентами как на занятиях, так и на аттестационных мероприятиях; б) неспособность преподавателя (теоретическую, практическую) ее преодолеть. Надежды на эффекты использования видеоряда в этом деле пока не оправдываются, равно как и демонстрации преподавателем образцов анализа уроков, реализованных на аналогичном видеоматериале.

«Двойное зрение»

Педагогические неудачи не блокируют, а, наоборот, активируют наши разнообразные, в том числе и концептуальные, поиски. Именно поэтому мы с воодушевлением восприняли публикацию Т. И. Красновой, видя в ее работе близкую нам озабоченность и призыв к объединению усилий тех, кто причастен к опыту психологической подготовки. Судя по всему, в такого рода усилиях

мы не одиноки. Как можно предположить, в этом же направлении шли в свое время поиски американского психолога Д. А. Шена. Размышляя над проблемами профессионально-психологического обучения, ученый формулирует теорию «двойного видения», которую трактует как «способность поддерживать множественность взглядов на ситуацию» [12, с. 281]. Речь идет об особом интеллектуальном умении удерживать в фокусе восприятия и повседневное видение ситуации, и ее воображаемую (создаваемую умственным зрением и выражаемую специальным профессиональным языком) редакцию. Двойное зрение соотнобразуется не с преобразованием «ложного» повседневного видения психологической (образовательной) реальности в «истинное», освященное светом теории научной психологии восприятие, а с сохранением и того, и другого в ходе рецепции моделируемых на учебных занятиях жизненных событий. При этом надо понимать, что и «реалистическое» видение предполагает формирование важного перцептивного умения остранения² визуального артефакта. Оно связано со способностью «обращать внимание на присутствие объекта, быть чувствительным к его “ауре”, уважать непосредственность его местоположения в пространстве и времени. Интерпретации, улавливающие специфику таких встреч, выдают их “ситуативность”; раскрывают уникальное качество конкретного процесса понимания» [14, с. 133]. Это значит, что сама конструкция воображаемого ви-

дения, продуцируемого «научной» установкой, не отменяет «первовидения», а, во-первых, проявляет «вторичное» видение как еще одну возможность понимания визуального артефакта и, во-вторых, позволяет «отзеркалить» то, что нагружено обыденным опытом и рецептивным автоматизмом.

В этом отношении двойное зрение подобно (но не тождественно) своеобразному когнитивному раздвоению, наблюдаемому психологами в игре ребенка. Участвуя в ней, последний как бы присутствует одновременно в двух мирах. Девочка в ролевой игре «Семья» готовит «обед» из песка, травинки, жижи на асфальте. И это та игровая ресимволизация, которая замещает значения предметов, преобразуя их обыденное видение в «*a gate*-восприятие». При этом данную форму ресимволизации нельзя воспринимать как полный переход ребенка в воображаемый мир. Это заметно хотя бы из того, что ни при каких условиях девочка не станет употреблять этот «обед» в пищу. Удержание границы, разделяющей две реальности, составляет, как нам представляется, особенность «двойного зрения», возникающего и реализуемого игроком. Двойное видение, о котором мы ведем речь, означает одновременную работу двух режимов восприятия: «реалистического», допускающего фактичность существования того, с чем имеют дело наши органы чувств, и «идеалистического», воображаемого, в котором «реалистическое» предстает как обусловленное воображением, эвентуальное.

² Остранение — термин, введенный в гуманитарный анализ В. Б. Шкловским. «Задача языка искусства дать ощущение вещи, как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием “остранения” вещей и прием затрудненной формы, увеличивающий трудность и долготу восприятия, так как воспринимательный процесс в искусстве самоценен и должен быть продлен; искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве неважно» [13, с. 13].

Создание эвентуального мира, по мысли немецкого культуролога К. Вульфа, состоит из целой серии разнообразных действий, которые могут лечь в основу проектирования учебных заданий. Увидеть в идеалистическом смысле означает «соотнести себя с образом... закрыть глаза и создать во внутреннем взоре увиденный образ с помощью воображения... направить на него свое внимание, уберечь его от внутреннего потока образов, и “удерживать” образ с помощью концентрации и мыслительного усилия. Воссоздание образа в созерцании — это первый шаг, удержать его, работать над ним, развивать его в воображении — это следующие шаги в миметическом рассмотрении образа. Воспроизводство образа в созерцании, внимательная задержка на нем — это не меньшее достижение, чем его интерпретация. Задача образовательного процесса — соединить оба эти аспекта встречи с образом» [15, с. 135–136]. Конструкция двойного зрения, с нашей точки зрения, становится не только базой профессионально-психологического восприятия, но и «страховкой» от возникновения реификатов в сознании психологов.

Применительно к анализу обсуждаемого в статье Т. И. Красновой видеоряда шеновское понимание «двойного зрения» означает своеобразную двойную экспозицию смысла. Первая соответствует идеологии присутствия и приписывания ему значения, то есть нормальному восприятию реальности, усвоенному обучающимися в ходе первичной (стихийной) социализации и удерживаемому восприятием, а вторая соотносится с вторичным при-

сутствием и его концептуализацией, в основе которой лежит та или иная психолого-педагогическая доктрина. Работа с ней как с позицией, занимаемой обучающимся в учебной коммуникации, может составить ряд решаемых будущим профессионалом учебных задач.

Некоторые основания такой реализации мы обнаруживаем в одном из эссе, автор которого для анализа отраженного в фильме события обращается к реквизитам гуманистической психологии:

«Китинг использует демократический стиль преподавания. Своих учеников рассматривал как равноправных партнеров в общении (играл в футбол вместе с ними, его качали на руках, присаживался рядом на уровень учеников, делился опытом), в совместном поиске знаний, привлекал к принятию решений (учил мыслить самостоятельно без оглядки на авторитеты), учитывал их мнения (хвалил, даже если мнение отличалось от его собственного: находил лучшее в сочиненных стихах и хвалил, при этом давал направление, как можно улучшить), поощрял самостоятельность суждений (весь его курс на это направлен), учитывал личностные качества учеников...» [1, с. 12].

Данный пример, как нам представляется, показывает, что переход в психолого-педагогическую инореальность не так уж невозможен, и проблема в этом случае заключается не столько в самом переходе, называемом с легкой руки социальных феноменологов нежелательной «альтернативой»³, сколько в культивации «двойного зрения», компетентности в удержании когнитивной

³ Альтернатива в социальной феноменологии трактуется как переход из одной символической реальности в другую. «Историческим прототипом альтернативы выступает религиозное обращение» [10, с. 257].

границы и отношения к теоретической точке зрения не как к истине явления, а как, по определению Д. А. Шена, к продукту воображения, символической конструкции, возможности понимания, суждения и действия.

Культивируемый в профессиональной подготовке опыт граничной символизации увиденного с необходимыми в этом случае оговорками мы склонны трактовать как попадание в образовательную (психологическую) реальность. Видеоряд для этого представляется очень практичным, «подручным» средством преподавателя.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Краснова, Т. И. Анализ художественного фильма как способ погружения в образовательную реальность / Т. И. Краснова // Диалог: психологический и социально-педагогический журнал. — 2023. — № 5. — С. 3–16.
2. Веккер, Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. — Т. 1. — Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974. — 334 с.
3. 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.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн — М. : Изд-во АСТ, 2020. — 734 с.
5. Гуссерль, Э. Избранные работы / Э. Гуссерль ; сост. В. А. Куренной. — М. : Издательский дом «Территория будущего», 2005. — 464 с.
6. Sonesson, G. Periphery in representations and institutions / G. Sonesson. — Proceedings from the 3rd Annual Meeting and Congress of The International Semiotics Institute, Imatra, Finland, July 16–21, 1990 : International Semiotics Institute, Imatra. — 1992. — P. 211–256.
7. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. — Т. 1. — М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. — 336 с.
8. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбуа ; под общ. ред. А. А. Полонникова. — Минск : БГУ, 2003. — 232 с.
9. Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц ; пер. с нем. и англ. В. Г. Николаева, С. В. Ромашко, Н. М. Смирновой. — М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. — 1056 с.
10. 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.
11. Пергаменщик, Л. А. Методологический семинар: текст и контексты / Л. А. Пергаменщик, А. А. Полонников // Диалог: психологический и социально-педагогический журнал. — 2022. — № 6. — С. 3–13.
12. Schön, D. A. The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action / D. A. Schön. — London : Temple Smith, 1983. — 374 p.
13. Шкловский, В. Б. О теории прозы / В. Б. Шкловский. — М. : Федерация, 1929. — 266 с.
14. Moxey, K. Visual Studies and the Iconic Turn / K. Moxey // Journal of visual culture. — 2008. — V. 7(2). — P. 131–146.
15. Вульф, К. Homo pictor, или Возникновение человека из воображения / К. Вульф // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. «Философия. Филология». — 2008. — № 1. — С. 121–136.