

УДК 378.147

А. А. Полонников

*доцент кафедры психологии образования
Института психологии Белорусского государственного
педагогического университета им. М. Танка,
кандидат психологических наук, доцент*

ДИСКУРС ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ЗА ГРАНИЦАМИ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ

В статье обсуждается проблема границ образовательных ситуаций и способов их редемаркации. Утверждается исчерпанность ориентации подготовки будущих специалистов на неизменность профессии в условиях социокультурной неопределенности и ограниченности педагогического контроля пространственно-временных характеристик образовательных отношений. Обосновывается необходимость пересмотра дискурсивного порядка образовательного семиозиса: циркулирующих в нем профессиональных языков, связей знаково-символических элементов, имплицитных коммуникативных контекстов, в том числе и связанных с образцами профессий. Экспликация последних в подготовке будущих специалистов рассматривается в качестве средства метапрофессиональной ориентации обучения.

DISCOURSE OF TEACHING PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL DISCIPLINES: BEYOND THE BORDERS OF PROFESSION IMAGE

The paper discusses the issue of borders of educational situations and ways of their re-demarcation. Stated is the exhaustiveness of future specialists training orientation at profession permanence in the context of socio-cultural uncertainty and restriction of pedagogical control of spacial-temporal characteristics of educational relationships. Substantiated is the necessity of revising the discursive order of educational semiosis: circulating professional languages in it, relations of sign-symbol elements, and implicit communicative contexts, including those connected with models of professions. The latter's explication in training future specialists is considered as a means of metaprofessional orientation of teaching.

Поводом к написанию этой статьи послужила «заочная» дискуссия с коллегой по институту, позицию которого ретранслировали автору студенты-психологи на занятиях, посвященных практикам образовательного экспериментирования. Будущие психологи, обсуждая вопросы организации экспериментальных процедур в школе, категорически заявили, что человек не может выступать объектом психологического исследования. На вопросы преподавателя о том, что понимается под объектом и почему это утверждение они произносят столь категорично, студенты ответили, что рассматривать человека как объект не только не гуманно, но и вообще не этично. Обнаружить истоки этой позиции

оказалось делом не сложным, поскольку скоро выяснилось, что этому их научили совсем недавно в ходе методологических штудий на одной из параллельных кафедр. Автору этих строк данная коллизия показалась заслуживающей публичного внимания, причем прежде всего в контексте проблем визуализации образовательных отношений, которые могут быть эксплицированы во множестве их неоднозначных аспектов.

«Человек» как пустое означающее или риторическая фикция

Прежде чем приступить к собственно психологической концептуализации термина, вынесенного в заглавие раздела, поставим вопрос в более абстрактной форме: «Может ли “человек” в каких-либо жизненных ситуациях фигурировать в качестве объекта и что из этого следует?» Приведем в качестве примера снайпера, взявшего на мушку своего противника. Как кого он его взял? Ответ, как нам кажется, очевиден. Или сексуального маньяка, охотящегося за своей жертвой. И в том, и в другом случае «человек», вступающий с ними во взаимодействие, реализуется в первом случае как радикальное отрицание субъектности, а во втором — как объект тотального присвоения, лишенный каких бы то ни было человеческих качеств, носитель обезличенных физических характеристик. Но это, как говорится, крайние случаи.

Тогда зайдем с другой стороны, заимствовав пример из области методологии науки. В. М. Розин, размышляя на страницах философского журнала об объекте и предмете научного исследования, замечает, что обычно объект «отождествляется с вещами и существующими феноменами и специфицируется относительно действий преобразования или познания» [1, с. 85]. В этом «обычном» плане объект определяется как автономная сущность (сам себе закон, «вещь в себе»), устройство которой проясняется в исследовательском опыте. Однако и здесь нас ожидает некоторая трудность. Ученый, как известно, никогда не имеет дело с «вещами» напрямую. Его отношение к ним опосредовано разного рода идеальными моделями [1, с. 89], теоретическими и организационно-деятельностными конструкциями, а также всем тем, что исследователи именуют «преконцептуализациями», являющимися «интеллектуальным фоном производимых категоризаций, тайным знанием, скрытыми основаниями, которые часто оперируют в ходе научной работы “за нашей спиной”» [2, с. 18–19].

Учет этих обстоятельств, теперь уже в организации психологического исследования, принуждает нас согласиться с тезисом о том, что «человек» в нем — знак, занимающий в семиотическом ряду такое же «почетное» место, как и любая другая семиотическая форма. Но, являясь знаком, «человек» как раз и фигурирует в качестве объекта, и здесь, как говорил один литературный герой, «я уже ничего не могу поделать». Отказывая «человеку» в статусе «объ-

екта-знака», мы поддерживаем определенный тип познавательной деятельности и исключаем другой. Та диффамация, которой оказалась подвержена в свое время теоретическая психология на том основании, что она презрела человека, разделив его на предметные проекции типа «ощущения», «восприятия», «память», на поверку обнаруживает себя как идеологическая борьба определенных профессиональных групп за социальное доминирование и связанные с ним ресурсы. Эта борьба в актах самоописания претендента на власть, например А. Г. Асмолова, использует яркие краски, изображая представителя новой психологии как фигуру с благородным лицом, «как источник ценностной установки на поиск целостности реального человека и одновременно протест против “частичных” образов человека» [3, с. 18].

С близкой нам «конструкционистской» точки зрения «человека» следует рассматривать как *фикцию* или *пустое означающее*, насыщаемое тем или иным содержанием на территории определенного идеологического дискурса. Фикция в одном из ее значений соотнобразуется с образным конструированием, с актом, придающим форму реальности, то есть совершающим онтологическую работу. В другом «оно относится к продукту этих действий, фиктивному предположению, фабрикации, созданию, вымышленному случаю. Его самая выделяющаяся характеристика — это беспрепятственное и свободное выражение» [4].

Вторым именем фикции может выступить категория «*пустое означающее*», активно разрабатываемое в современной политологии и социальной эпистемологии. В этих направлениях гуманитарной мысли пустое означающее является остенсивным, то есть указующим на нечто, векторным, лишенным референта. В этом качестве оно напоминает симулякр (Ж. Бодрийяр), реализуемый как очевидность, но утверждающий «определенный режим власти с помощью икон, имен, названий, становящихся “семантическим центром”, вокруг которых интегрируются элементы опыта...» [5].

Особенностью пустых означающих является, как было замечено выше, их образный характер, закамуфлированный под вербальную форму. Действие этих форм направлено на интеграцию и тотализацию субъектности посредством распространения этикеток идентичности, блокирующих процессы индивидуализации [5]. Символическая эффективность пустых означающих обусловлена присущей им иконической природой, затрудняющей их рефлексивную и экспликационную, то есть тем, что образ более «непосредственен», чем, например, письменное слово, «при этом сама его конструкция более скрыта от глаз адресата, в отличие от литературного текста. Образ предстает “лишенным автора”, объективированным сообщением “самого мира” (пресловутой “фотографически точной” его репрезентацией)» [6]. Для педагога оперировать образом в коммуни-

кации означает не только автоматически продуцировать социальное согласие, но и создавать для себя возможность контроля над текущим взаимодействием с сопутствующим ему символическим принуждением.

Фикции, пустые означающие, аксиоматические формы и понятийные конструкции (описательные и объяснительные), обычно смешанные в учебной коммуникации, составляют основное содержание образовательного семиозиса (процесса формирования и циркуляции значений). Более того, их определенные конфигурации конституируют, как уже отмечалось выше, профессиональные идентификационные матрицы, с которыми студенты вступают в отношения символической связанности. Считается, что, например, в психологическом образовании усвоенная обучающимися понятийная жесткость указывает на эффективность обучения и квалифицируется как воспринятая студентом профессиональная позиция. Занятие этой позиции соотнобразится с *альтернативой*, приобретением статуса превосходства над обыденными отношениями. Альтернатива означает радикальную смену субъектом смыслоорганизующих координат, включая и биографический порядок. Историческим прототипом альтернативы выступает религиозное обращение [7, с. 257]. Проблематизация такого рода установок выступает задачей второй части настоящего изложения.

Образование в профессиональной и метапрофессиональной перспективах

Вернемся теперь к тому случаю, который выступил поводом для написания данной статьи. Речь шла о запрете, введенном на одном из учебных курсов, на словоупотребление «человек — объект». Табуируя объективацию «человека», языковая игра, зажигающая «зеленый свет» другой категориальной паре «субъект — субъект», выводит на сцену образовательного семиозиса ряд предпосылок, на которых следует остановиться отдельно. Наделение индивида изначальной субъектностью не является уж очень свежей новостью в психологии. В наиболее лапидарном виде эта позиция представлена в таком широком направлении мысли, как гуманистическая психология. Ее в полном смысле этого слова можно назвать центрированной на субъекте культурной практики со всеми вытекающими из этого последствиями. Учреждая центрированную на субъекте точку зрения, известный американский психолог А. Маслоу заявил: «Я думаю, будет правильно сказать, что ни одна психологическая теория не будет полной, если ее центральным звеном не является концепция, согласно которой *будущее человека находится в нем самом* (курсив наш. — А.П.), будучи активно в каждый момент настоящего» [8, с. 15].

Неизменным атрибутом такого рода установки выступает прокламация человеческой сущности (самости — исходной собственно человеческой субстанции), обладающей имманентной логикой самодвижения (самоактуализа-

ция, самореализация, самореабилитация) и присущей каждому субъекту индивидуальной экспрессией. Оппоненты психологических гуманистов отмечают, что атака этой риторической фигуры и обуславливающего ее дискурса не может быть реализована никак иначе, чем путем дисквалификации «пустой внутри и агрессивной внешне силы — внутренней сущности» [9, с. 321]. Но в перспективе гуманистической психологии объявить индивида объектом или отменить «самость» означает покуситься на человеческую природу, глумиться над ней, то есть поступать не этично и, как сказали студенты, не гуманно. Заметим все же, что центрированная на субъекте позиция — точка зрения, культивируемая в определенной психологической практике, прежде всего психотерапевтической, а ее фундаментальная уместность в высшем профессиональном образовании нуждается в специальном обосновании.

Оппонирующая ей психологическая позиция, в частности культурно-историческая, развивает идею очеловечивания индивида посредством интериоризации им значимых для актуального сообщества артефактов в ходе социализации, а также педагогически оформленного обучения и воспитания. Социогенетическая перспектива помещает «сущность человека» в область идеальных форм культуры, соглашаясь с тем, что существование (бытие) имеет принципиальное значение для утверждения той или иной индивидуальной или групповой субъектности.

Отметим, однако, что сама культурно-историческая перспектива в конструкционистском залоге также должна быть понята как изначально фиктивная, то есть бессодержательная и опирающаяся на ряд рамочных, то есть априорных схематизаций. К их числу, например, в педагогической психологии можно отнести тезис о том, что обучение ведет за собой развитие. Альтернативная же аксиоматика соотносима с постулатом, приписываемым Ж. Пиаже, согласно которому обучение реализуется на базе развития.

В профессиональной подготовке в символическом противостоянии сегодня оказываются самые разные образы профессиональных позиций, концептуальных форм, способов рецепции и упорядочивания информации, морально-этических прескрипций и других поведенческих регулятивов. При этом оснований для ориентации в этом многообразно организованном мире у студента нет, а в той мере, в какой в учебных ситуациях какой-либо конкретный профессиональный дискурс получает доминирование, он начинает работать как механизм исключения чуждых ему позиций. Не являясь предметом анализа и прагматической контекстуализации в обучении, возведенный в абсолют профессиональный образец способен дезориентировать будущих специалистов, причем не только в профессиональном, но и в мировоззренческом плане.

Вот почему мы считаем, что преподавание психологических дисциплин в условиях многообразия форм психологического понимания, мышления и деятельности не может исходить из логики монопрофессиональных (позитивистского, феноменологического, культурно-исторического и др. подходов), сколь бы привлекательными они ни выглядели с точки зрения их адептов. Монодисциплинарная логика вольно или невольно продуцирует оценочность и иерархизацию, устанавливая преобладание одних форм над другими. Забота об ориентации студента в многообразии профессиональных миров требует принятия преподавателем определенной теоретической и аксиологической перспективы, выше она была названа конструкционистской, предполагающей экспозицию множества практических решений. В ее семиологическом пространстве различные психологические миры предстают как гуманитарные произведения, обладающие внутренними отличиями, которые в принципе культурно равноправны, равнозначны и предназначены для анализа и выбора. Эта позиция стремится к тому, чтобы «избежать создания видимости того, что в мире существует согласие относительно существования наилучшего способа институциональной организации и реализации обучения» [10, s. 9].

Однако не менее губительна, чем монопрофессиональный дискурс, для подготовки будущих профессионалов и *стихийная эклектика* аксиоматик, точек зрения, языков и способов их использования. Одним из условий ее повсеместности и риторической устойчивости в обучении является гипостазия образа человека как внеситуативной сущности, не зависимой от профессионально-категориальных языков, которые, в свою очередь, лишь по-разному ее описывают, а потому совместимы и взаимопереводимы. Поэтому, как считают сторонники эклектизма, и предметы у этих психологий разные. Этот способ оправдания эклектизма на лингвистическом уровне обусловлен доминированием у его пользователей репрезентативной модели языка, блокирующей креативное отношение студентов к использованию знаково-символических возможностей, а также нейтрализующей потенциал многообразия форм понимания, мышления и деятельности в профессиональных и жизненных ситуациях.

Заключение

Коллизия, с обсуждения которой началось наше изложение, позволила проявить две различные установки в обучении будущих психологов. Первая в значительной степени связана с ориентацией на трансляцию конкретного профессионального образа, ответственность за усвоение которого несет преподаватель. Вторая — с метапрофессиональной позицией, ставящей во главу угла ситуацию профессиональной неопределенности и возлагающей ответственность за ее определение на будущего профессионала. Каждая из этих ориентаций

опирается на специфическую интуицию образовательной ситуации и обусловленную ею педагогическую позицию. Профессиональная ориентация делает ставку на возможность контроля трансмиссии значимых учебных содержаний в границах, очерченных образовательными программами и регламентом университетских занятий. Метапрофессиональная — трансгрессивна, поскольку соотносит свою позицию с открытостью образовательных пределов, невозможностью территориального и символического контроля в эпоху Интернета, интервенции в образование масскультуры, средств массовой коммуникации, рыночных, политических и идеологических условий, неинституциональных практик самообразования, однако переводит обсуждение новых обстоятельств на микроуровень учебной коммуникации. То есть речь в этом случае идет об изменении семиозиса, в котором теперь с особой силой обнаруживает себя «эффективность образа» [11, с. 153]. Последний перестает быть фактором, ассистирующим понятию, как полагал в свое время известный советский психолог С. Л. Рубинштейн [12, с. 383]. В новой жизненной и образовательной ситуациях образ становится опорной конструкцией интеллектуальной деятельности, подчиняя понятия принципам своего порядка, что собственно и проявила дискуссия о статусе «человека». Она наглядно свидетельствует о необходимости пересмотра принципов организации образовательного семиозиса и задач ориентировки студентов в нем. Из этого следует, что «человека» в обучении следует «брать» не в стабильном качестве объекта или его контрагента, а как актера, «играющего на сцене» в пьесе объективации и субъективации, где образ, как правило, исполняет стабилизирующую процессы роль.

Список основных источников

1. Розин, В. М. Понятия «предмет» и «объект» (методологический анализ) / В. М. Розин // Вопросы философии. — 2012. — № 11. — С. 85–96. [Вернуться к статье](#)
2. Kasperczyk, A. Badacz i jego poszukiwania w świetle „Analizy Sytuacyjnej” Adele E. Clarke / A. Kasperczyk // Przegląd Socjologii Jakościowej. — 2007 — Т. III, № 2. — S. 5–32. [Вернуться к статье](#)
3. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — М. : Академия, 2007. — 528 с. [Вернуться к статье](#)
4. Файхингер, Г. Философия «как если бы». Система теоретических, практических и религиозных фикций человечества [Электронный ресурс] / Г. Файхингер. — Режим доступа: <https://psychosearch.ru/biblio/filosof/hans-vaihinger/543-book-hans-vaihinger-philosophy-of-as-if-part-24>. — Дата доступа: 10.04.2019. [Вернуться к статье](#)
5. Szkudlarek, T. Tożsamość / T. Szkudlarek // Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury / red. M. Cackowska [i in.]. — Gdańsk : Wydawnictwo UG, 2013. — S. 344–417. [Вернуться к статье](#)

6. Melosik, Z. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. — Kraków : Impuls, 2009. — 111 s. [Вернуться к статье](#)
7. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М. : Academia-Центр; МЕДИУМ, 1995. — 321 с. [Вернуться к статье](#)
8. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. — М. : Рефл-бук — К. : Ваклер, 1997. — 300 с. [Вернуться к статье](#)
9. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас. — М. : Весь Мир, 2003. — 416 с. [Вернуться к статье](#)
10. Klus-Stańska, D. Paradygmaty dydaktyri. Myśleć teorią o praktyce / D. Klus-Stańska. — Warszawa : PWN, 2018. — 278 s. [Вернуться к статье](#)
11. Нанси, Ж.-Л. Складка мысли Делеза / Ж.-Л. Нанси // Vita cogitans. — 2007. — № 5. — С. 149–156. [Вернуться к статье](#)
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с. [Вернуться к статье](#)