

**Андрей Михайлович Корбут**, начальник отдела стратегии образования Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета

## КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ — КРИЗИС ЗНАНИЯ — КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ

У этого текста несколько задач.

Во-первых, он не является конкретным ответом на вопросы, то есть установлением отношений с реальным (как бы оно ни понималось), но стремится обнаружить места для вопрошания («точки удивления» по В.С. Библеру), то есть установить отношения с идеальным.

Во-вторых, в задачу текста входит нахождение и построение средств для дальнейшей работы в данной проблематике, для своеобразного расследования реального. В качестве одного из таких средств видится карта тематического пространства, которая и будет рисоваться в этом тексте и на которую будут наноситься ориентиры в виде локальных проблематизаций. Здесь отметим, что в поле нашего внимания находится лишь один из аспектов того, что называется современной ситуацией, который не претендует на замещение всей картины, если таковая возможна. Поэтому исследование проводится не столько в единой методологии (её построение — одна из перспективных задач изысканий), сколько в единой системе интересов, определяющих выбор конкретного материала.

Текст представляет собой своего рода композицию тематизаций, вопросов, противоречий, комбинирование которых и состав-

ляет один из главных способов работы. Её результатом является нахождение несовпадений, склеек, разрывов, неясностей, недомолвок между элементами комбинирования, к чему мы призываем и читателя.

И, в-третьих, этот текст — опыт гетерохронного движения вдоль нескольких силовых линий, линий пересекающихся, сливающихся, расходящихся, но не перестающих быть различными.

### **ЗНАНИЕ И ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ: ФОРМЫ КРИЗИСОВ**

Сегодня часто можно услышать о том, что человечество переживает кризис, что происходит глобальная переориентация и смена способов существования, затрагивающая все уровни человеческой жизнедеятельности. Как правило, подобные размышления разворачиваются вокруг двух смысловых узлов:

1) неспособность традиционных систем функционировать столь же эффективно, как раньше;

2) необходимость или уже состоявшийся акт рождения новых систем, приходящих на смену старым.

Эти два подхода могут быть представлены в единой модели кризиса, но могут реали-

зовываться и отдельно. В любом случае кризис мыслится исходя из оппозиции новое/старое: старое исчезает (либо замирает), а на арену выходит новое. При этом сам кризис возможен лишь в том смысле, что это «новое» задаётся традицией как место её (традиции) отсутствия, а поэтому всякая попытка говорить о «новом», определить его и осмыслить, неизбежно возвращается к «старому» в виде критического дискурса, направленного на него. Парадоксально, но понимание развития и движения как серии кризисов, каждый из которых знаменует разрыв между новым и старым, основывается на идее непрерывности и очень часто привлекается для обоснования идеи прогрессивного развёртывания организации социальных, научных и других систем. Представления о времени (и, соответственно, о прошлом, настоящем и будущем как о самозависимых промежутках, устанавливающих отношения только между собой и влияющих на другие, исходя из собственных пределов) здесь играют первостепенную роль.

Но такое понимание кризиса сегодня конституирует лишь одну из его форм, далеко не единственную. В современной ситуации рождается иная форма кризиса, иная форма понимания кризисности, что не может не приниматься во внимание. Какова же эта форма? Её содержание видится сейчас не как глобальное единство кризиса, задающее унифицированную систему правил перехода от одной формы к другой. Это скорее множество разнокачественных образований: серий проблематизаций, локальных предприятий, прочерчиваемых в пространстве современной социокультурной ситуации. Каждая из линий являет собой организованность отдельных актов мышления, разворачивающихся вокруг ог-

раниченных и конкретных тематизаций, которые исполняют функцию упорядочивания ситуации. Сегодня воочию можно увидеть отдельные исследовательские программы, каждая из которых выстраивается и реализуется как ситуативная структура. Подобные линии проблематизаций могут прерываться, продолжаться, обрываться, наслаиваться. Идея странственности здесь ключевая, и она означает локализуемость оппозиции новое/старое, её превращение в частный проект, который классифицируется как частный из другой (внешней по отношению к нему) позиции. Он не теряет своей эффективности, не прекращается и не отменяется, но начинает соседствовать с другим частным проектом — гетерохронным, то есть вторым из анализируемых нами. Эта форма организована вокруг идеи дискретности, когда движение может быть рассмотрено как несущее в себе возможность глубоких разрывов, разделений, промежутков. Причём дискретность означает особый характер разрывов: «рассеяние различий» (М. Фуко). Такая постановка приобретает особое значение в исторических, философских, психологических и прочих исследованиях, совершающих пересмотр своих дисциплинарных границ. Результаты этого можно увидеть, например, в представлении о развитии науки как о процессе смены парадигм (Т. Кун) или конкуренции научно-исследовательских программ (И. Лакатос).

Каждая форма кризиса — это форма организации определённых схем мышления, в соответствии с которыми рассуждают, схематизируют восприятие, разворачивают познавательную активность. Поэтому разные формы являются несовпадающими и ни одна из них не может претендовать на глобальность и универ-

сальность. Но что наиболее важно, так это то, что подобное несоответствие между формами кризисов может быть помыслено только из второй, гетерогенной формы. Именно оттуда видно, что первая форма не теряет своей эффективности, не разваливается, но становится частным проектом и вступает со второй в отношения смежности, соседства и различия. Это два разных способа полагания кризисности, которые нельзя рассматривать как взаимодополнительные вследствие их разнокачественности. Они могут касаться различных вопросов и не обязательно распределять между собой территории влияния. Такое понимание не предполагает невозможность взаимной критики тех программ, которые вступают в отношения с разными формами кризисности, однако ведёт к принципиально иной постановке вопроса о статусе подобной критики. Цель критики иного проекта или иной программы отныне — не преодоление каких бы то ни было систем (систем мысли, слова, взгляда), не разоблачение устаревших воззрений или способов поведения и даже не предложение более рациональных и эффективных вариантов деятельности, но постоянный поиск того, что остаётся непрояснённым в собственном предприятии или исследовании, что продолжает оставаться самоочевидным, что подлежит изменению и с чем следует немедленно расстаться. То есть *главным направлением и заботой такого рода критики становится прорисовывание собственной позиции.*

Наше различие форм кризисов не обладает универсальным онтологическим статусом, то есть не является основанием всех последующих рассуждений. Необходимость такого различия вызвана задачей социокультурного анализа современной ситуации

(часто полагаемой как кризисная), когда обнаружилась локальная ограниченность традиционных трактовок кризиса. А так как в соответствии с тем или иным пониманием выстраивается стратегия действия, то перед нами возникла проблема выбора стратегии. Наша стратегия оказалась связанной со вторым полаганием кризисности, а значит и соответствующей интерпретацией ситуации. Именно это полагание находит своё место в данном тексте, обретая содержание среди других элементов конфигурации и определяя, в свою очередь, последние.

По отношению к такой форме кризиса можно структурировать всё пространство анализа в виде трёх частей:

1. Кризис знания.
2. Кризис отношения к себе.
3. Кризис образования.

Итак, в первую очередь обратим внимание на то, что было обозначено как кризис знания. Что же такое знание? Обычно с этого вопроса начинается или же им заканчивается анализ системы знания. Нам же такая постановка не поможет, поскольку сама позиция такого рода вопрошания проблематична с точки зрения нашего понимания ситуации. Попробуем рассмотреть проблему кризиса знания, исходя из формального его определения, структура которого может быть представлена в следующем виде:

- ◆ содержание и способы его организации;
- ◆ способы, нормы и правила его добытия;
- ◆ способы, нормы и правила его восприятия;
- ◆ способы, нормы и правила его управления и распределения;

◆ способы, нормы и правила его реализации.

В первом случае имеется в виду информация, изначально организованная определённым образом по имплицитным правилам той или иной формы.

Во втором — это программы добывания знания, то есть то, что внешне предстаёт как методология в узком смысле (как разработка методического аппарата), за которой находятся способы, нормы и правила конкретной исследовательской деятельности.

В третьем случае мы имеем дело с системой предписаний по восприятию, использованию и «получению» необходимой информации.

В четвёртом случае основную роль играют правила распределения знания, чаще всего, по отношению к другим носителям знания и к носителям другого знания.

И, наконец, в пятом речь идёт о способах, нормах и правилах реализации знания, что, чаще всего, выражается в поведенческих структурах, схемах практикования и деятельности.

Все эти способы, нормы и правила функционируют в рамках той или иной картины мира, в системе координат определённой реальности, которая оформляет знание, проникает в него, зависит от него и в некотором роде является условием его возможности, а через это и условием своей собственной возможности. Это означает, что нет знания вообще, самого по себе. Знание должно быть рассмотрено с точки зрения того места и тех функций, которые оно несёт в конкретной системе реальности и в конкретном контексте. Условия его генезиса, как и условия его формулирования, не являются огранивающими (внешними)

по отношению к содержанию параметрами. Они входят в структуры знания в качестве составных частей его целостной формы, позволяющей осуществлять реализацию некоторых схем мышления и способов упорядочивания сознания и ограничивать их. Поэтому понимание предложенной выше формальной пятичленной структуры невозможно вне системы верований, мифов, предположений, условностей, которые являются неотъемлемыми элементами каждой картины мира.

Между тем феномен знания невозможно свести лишь к эффекту в коммуникативных сетях, как нельзя и определить его, исходя только из фигуры носителя знания, то есть «знающего». Формы знания живут и действуют одновременно как внешние и как внутренние по отношению к данному индивиду. В первом случае при анализе используется язык правил и способов, то есть та структура, которая была представлена выше. Во втором случае знание может быть описано с точки зрения того, в каком виде оно реализуется — в виде образа, в виде схемы поведения, в виде концепта и т. д.

Итак, в соответствии с формальным описанием выделяются несколько позиций по отношению к знанию:

- ◆ позиция знающего,
- ◆ позиция добывающего,
- ◆ позиция воспринимающего (понимающего),
- ◆ позиция отправителя (получателя),
- ◆ позиция реализатора.

Можно занимать одну либо несколько позиций. К примеру, педагог чаще всего действует с позиций знающего и отправляющего, а студент — с позиций принимающего и получающего. Тем не менее, каждая позиция имеет в себе некое общее основание, которое харак-

теризует их всех и которое мы попытаемся обнаружить ниже.

В первую очередь необходимо выделить *основные функции*, выполняемые описанной выше и господствующей сегодня формой понимания знания. Таких функций две: дескриптивная (относится чаще всего к прошлому) и прескриптивная (относится к будущему). *Дескриптивная* функция касается, условно, объекта знания, то есть «знания о». Она формулирует пространство объектов знания, конструируя то, что подлежит изучению. *Прескриптивная* функция относится к тому, что знание предписывает как определённый способ мышления и деятельности, реальные действия и мысли, которые должен совершать человек в конкретной позиции. Это является ключевым моментом при оформлении многих образовательных проектов, выступая в роли системы, организующей восприятие и сознание участников педагогического взаимодействия.

Теперь обратимся к фигуре *субъекта знания*, которая, возможно, поможет обнаружить внутреннее основание той формы знания, которая анализируется здесь. Эта фигура очень сложна и не представляет интереса для нас сама по себе. Нас скорее интересуют те изменения, разрывы, места вопрошания, которые играют главную роль в реализации индивидом самого себя в соответствии с определённой практикой сознания, предписываемой конкретной формой знания. Итак, во-первых, субъект знания обычно мыслится как самоидентифицирующийся и непрерывный, что означает, что он, с одной стороны, является источником, исходным моментом знания, то есть наделяет каждую ситуацию смыслом, а с другой — способен сохранять и транслировать знания из ситуации

в ситуацию на основе установления своей идентичности как единообразной, гомогенной и внеситуативной. Таким образом, становится возможной, а иногда и необходимой, граница между планом внутренним и планом внешним, в виде связи и отношения одного к другому. В науке это прослеживается при попытках спецификации наук о природе и наук о духе.

Как мы видим, в таком случае индивид конституирует себя как субъект знания с помощью самоидентификации, которая совершается через идентификацию со знанием, вне зависимости от конкретной ситуации, от её контуров. Само знание при этом определяется как отделённое от контекста его появления и использования, что особенно чётко видно на идее формирования баз данных. Распространяясь на все возможные обстоятельства, то есть унифицируясь, такая форма знания обеспечивает устойчивость представлению о внеситуативности ментальных процессов. Поэтому появление субъекта знания происходит на основе определённой системы установления самоидентичности, позволяющей индивиду относиться к себе как к единству актов, совершающихся в виде функционирования инстанции Я (в качестве причины, в качестве условия или как-то ещё), а также восприятия себя как непрерывного. Подобная идентификация совершается с помощью определённых техник себя, анализ которых в культуре проводился М. Фуко, определявшим их как техники, позволяющие «индивидам осуществлять — им самим — определённое число операций на своём теле, душе, мыслях и поведении» [1. С. 431]. Эти техники занимают своё место в рамках конкретной культуры или системы реальности и поэтому предоставляют человеку способы отношения к себе и, как результат, к другим, к окружающему миру.

Итак, выше мы описали некоторую форму знания, которая, как нам кажется, сегодня реализуется и позитивно существует во многих сферах жизни и деятельности. Однако любая попытка прояснения проблематики знания без соотнесения её с проблематикой истинности будет дефицитарной. И само содержание знания, и его анализ осуществляются в категориях истинного и ложного, и иной подход в принципе невозможен, поскольку проблематизируется сама возможность знать. Указание истинности и ложности — предельный случай той формы знания, что сегодня часто предлагается в различного рода исследованиях: исторических, философских, психологических, социологических и др.

Но здесь мы должны остановиться. нас интересуют вопросы истинности только в связи с кризисом отношения к себе — ещё одной части всего поля анализа. Поэтому в соответствии с вышеозначенным пониманием иной формы кризиса направимся к следующей проблематизации.

Когда мы говорим о кризисе знания и кризисе отношения к себе, мы имеем в виду, что появляются иные формы и того и другого, содержание которых оформляется в общем поле силового притяжения двух полюсов — знания и отношения к себе.

Теперь знание уже не поддаётся трансляции из ситуации в ситуацию в первую очередь потому, что оно конструируется как появляющееся и живущее (и умирающее) лишь в регионе данной ситуации. Поэтому реконструкция знаниевых пространств возможна только как их постоянное порождение. Мышление и деятельность в таком случае обуславливаются и разворачиваются как событие, без разрыва с внешними параметрами ситуации, и опреде-

ляются как внешнее внутреннего [2. С. 127], нерасчленимость которых принципиальна. При этом само сознание целенаправленно практикуется. Индивид относится к себе практически — он осознанно практикует себя, в результате чего его опыт становится опытом себя, опытом «случайного» (в пределах случая) поступания — деятельностью по установлению идентичности, а также деятельностью по реформированию себя и ситуации. Индивид учится «не столько быть личностью, сколько не быть ею» [3. С. 80]. Он сам решает, кем и когда ему быть, и способен отказаться от себя, перестать быть собой. Это не вариант детерминации извне (контекстуальная детерминация) и не вариант детерминации изнутри (самодетерминация). В этих границах знание приобретает локальный характер, неразрывно связанный с самоопределением (нахождением своего предела) в своеобразных условиях, в которых человек всякий раз заново обнаруживает себя и конструирует собственное сознание и окружающий мир. Техники себя поэтому выступают в качестве средства преобразования и осуществления выбора. Знание в этих процессах исполняет две функции: инструментальную (это средство регулирования и упорядочивания) и критическую (знание направляется на ограничение и выяснение собственной позиции, разоблачение себя и дальнейшее преодоление себя через разрыв со ставшей, устоявшейся самоидентичностью).

Таким образом можно понять существующую диспозицию кризисов знания и идентичности. Но есть пространство, где эта диспозиция может быть эксплицирована с новой глубиной и в совершенно новом аспекте. Конфигурация видоизменений знания и отноше-

ния с самим собой имманентна определённой сфере, которая именуется образованием и которая предоставляет им возможность дифференциации, трансформации и продолжения.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ<sup>1</sup>: КРИЗИС УНИВЕРСАЛЬНОСТЕЙ

Необходимость анализа взаимоотношений знания, науки и идентичности, исходя из поля образования, диктуется несколькими соображениями. Во-первых, потому что содержанием образования в подавляющем большинстве случаев является дисциплинарно разделённое научное знание или то, что претендует быть таковым. А, во-вторых, в современных условиях образование может выступать, и часто выступает, местом порождения совершенно новых способов бытия, иных стратегий существования и ориентации в мире, в обществе, в самом себе.

Спецификация процессов функционирования научного знания в форме субъективной идентичности не может основываться на устойчивом и всё время возобновляющемся разделении гуманитарного и естественно-научного подходов, поскольку само это разграничение возникает в месте некоторой проблематизации — проблематизации объективности, о чём ведутся непрекращающиеся споры. Однако, хотя эти споры акцентируются на определении объекта или его спорности, можно обнаружить, что объективность знания представляется как объективированность знания по отношению к субъекту деятельности, субъекту познания, субъекту восприятия. Граница проходит

не между объектом и субъектом, но между субъектом и знанием (в конкретной ситуации). Так, психологическое образование предлагается в виде знания о внимании, памяти, бессознательном, личности, понимаемых как некоторые семантические и реалистические пространства, устанавливая идентификацию с которыми обучающийся одновременно прочерчивает границу между собой и этим знанием. Внешним образом такие действия оформляются в категориях «применение знаний на практике» и «приобретение опыта». В любом случае знание мыслится как универсальное, в том смысле, что оно предопределяет самого индивида в актах его сознания и поведения, а также потому, что оно «живёт» внеситуативностью, идеальностью, если хотите, то есть способно пересекать ограничения ситуативности и продолжаться самостоятельно.

Те исследователи, кого не удовлетворяет такое положение вещей, обращают внимание на два обстоятельства. Во-первых, отмечается, что выбранные в прошлом пути постижения человека, а психология претендует на это, привели лишь ко всё большей детализации знания, и из поля внимания исчезает сам человек. Во-вторых, декларация пафоса создания глобальной модели человека показала невозможность конструирования таковой, по крайней мере, в форме законченного и завершённого образа. Но эти аргументы приводятся изнутри той формы кризиса, которая подходит к пониманию трансформаций в различного рода системах, исходя из оппозиции новое/старое. Иная же форма предоставляет возможность, на наш взгляд, мыслить по-иному: например, разворачивать критику в отношении необходимости отделения науки от государства (и, следовательно, от образования), что

<sup>1</sup> Здесь и далее в качестве предмета анализа используется психологическое образование, однако полученные выводы могут быть распространены и на высшее образование вообще.

отмечает П. Фейерабенд. Наука, определявшая идеологемы, мифологемы, реальные практики образования, больше не может монопольно исполнять эту роль. Само научное знание подвергается историзации, что ведёт к реорганизации образовательных институций. Но какая связь между этими процессами налаживается сегодня?

Считается, что образование собирает и транслирует научное знание. Рассуждения о том, что его задача состоит в обучении способам нахождения знания, или в широком развитии личности, или в получении умений и навыков, не изменяют принципиально положение дел, поскольку, с одной стороны, наука структурирует образовательное пространство по правилам научного знания, а с другой — образование переформирует научность в соответствии с процессами трансляции. Тем самым кумулятивное развитие знания выступает легитимирующей функцией образовательных институтов.

Передача знания от «знающего» к «незнающему» — основной процесс в такой системе учения/обучения, которая означает как подконтрольная науке сфера, что говорит о том, что процесс образования не мыслится как самостоятельная автономная реальность, в которой человек живёт и действует. Знание захватывает этот процесс извне и подчиняет его себе, поэтому педагог занимает позицию анонима и презентует знание как объективированно-внеличное, даже если он его автор. В результате происходит превращение понятий и смыслов (в особенности психологических: невроз, защита, самость и т. д.) в самоочевидные (в частности, происходит утрата понимания их средственной роли, т. е. как конструкта) и в дальнейшем — формирование

позиции, очерченной знаниевыми категориями, в плане конституирования пространства объектов познания. Это ведёт к особой форме идентификации обучающегося с собой в поле данного знания. Ещё одним фактором, обеспечивающим исчезновение реальности образования из поля внимания его участников, стала ориентация преимущественно на универсальный образ будущей профессиональной деятельности. Тогда как образование происходит в актуальном времени и носит хронотопический характер. В результате контроль над настоящей внутренней образовательной ситуацией, ввиду её предельной актуальности и насущности, необходим в соответствующей нетрадиционной форме.

В практике современного традиционного университета стремление к универсальности оборачивается моментом, определяющим ценность указанных образовательных институтов (в частности университетов) как социальных явлений. Она может быть отнесена как характеристика к трём переменным:

1. Унификация знания, предполагающая унификацию образа профессионала.
2. Унификация личности в соответствии с распределением ролей и позиций.
3. Унификация реальности в категориях науки (познаваемый и познанный образ человека).

Психологическое образование, «даваемое» в университете, позволяет проблематизировать саму роль, исполняемую последним. Если развивающаяся наука, ещё вчера претендовавшая на монополию в сфере исследовательской активности, начинает локализоваться и всё строже проясняются не только иные способы отношения к миру (в том числе и познавательного), но и иные способы организа-

ции сознания, то это не может не затронуть и образовательное пространство. А происходит то, что вполне предсказуемо, — теряется полнота содержания. И в результате такого движения университет, как своего рода идеал для остальных обучающих институтов, перестаёт быть чем-либо кроме вопросительного места. Возникает топология университета, где идея универсальности играет (как ни парадоксально) одну из главных ролей. Университет — место, но место для чего?

Другой образ университета требует иного подхода к знанию, для чего необходимы новые средства. В качестве одного из таких средств нами было введено понятие «практика», которое более полно определяется в другом тексте [4]. Здесь укажем лишь основные параметры. Практика — это конкретно-историческая форма организации мышления, знания и деятельности, появившаяся в конкретной социокультурной обстановке как ответ на вызов времени и обстоятельств. Практика оформляется по определённым правилам и является системой, предстающей в актах самоопределения её автора. С введением идеи практики весь континуум знания перераспределяется и разворачивается в новых границах, по новым линиям разделения и в соответствии с совершенно новой структурой и функциями.

Итак, в университете-месте человек встречается с практикой как с чем-то совершенно инаковым, что находится до и вне его, т. е. объективировано, но одновременно и целиком зависит от него. Он вступает во взаимодействие с этой инаковостью как со своей собственной непохожестью, проникает в неё, что означает — перестаёт быть собой и становится другим. Внутренне это процесс

разотождествления, внешне — деконструкции практики. Учащийся строит практику здесь и сейчас, как и она строит его. В итоге сознание, систематизированное по правилам этой практики, превращается во внутреннем плане в позицию. Однако идея состоит в том, чтобы погружение в такие организованности выступало средством для построения обучающимся собственного проекта профессиональной и культурной деятельности или собственной практики. В результате происходит становление многопозиционного (полипрактического) сознания, позволяющего в дальнейшем, в соответствии с условиями наличной ситуации, анализировать последнюю, занимать ту или иную позицию и практиковать её. Чтобы это стало возможным, каждая практика берётся в том социальном и культурном контексте, в котором она зародилась и стала. Не менее важно получить опыт выхода из практики, трансцендирования, попадания в точку вне-находимости, из которой любая практика релятивизируется и историзируется. Отношение к себе при этом определяется как разрыв с устоявшимися формами идентичности, постоянное продуцирование новых. В пределе даже инстанция Я может быть понята как ситуационная организованность.

В образовании происходит порождение знаниевых структур и их включение в поведение (при этом универсальность предстаёт не в виде принципа глобальности, но, скорее, в виде принципа тотальности, целостности). Такая деятельность требует огромных усилий, ведь, в некотором смысле, это процесс постоянной, коренной смены реальностей. Умение входить в позицию, видеть мир из неё, действовать и выходить — это умение сменять одну реаль-

ность другой. Для этого также нужны особые средства, определить которые мы и попытаемся ниже.

### **ТЕХНИКИ СЕБЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ**

Практикоориентированное психологическое образование пользуется специально сконструированным предметом «практика» как средством. Такой предмет не тождествен «реальной» практике. Одно из главных отличий состоит в том, что «натуральная» практика включает в себя множество иррациональных мотивов, неосознаваемых тенденций, ценностей, которые субъектом данной практики не выделяются и не рефлектируются. Однако в учебном процессе, где практика конструируется в объективированном виде как учебный предмет, всё её устройство подвергается анализу, исследованию, испытанию. Одно из наиболее важных оснований подобной работы — обнаружение системы самотехник.

Главная идея состоит в том, что каждая психологическая практика содержит в себе систему особых правил, которые специфицируют её и в соответствии с которыми практикующий регулирует и организует себя. Система самотехник — это порождаемая по этим правилам сеть операций и действий, которые индивид совершает на своём теле, душе, чувствах, мыслях и так далее. Эти правила не являются полностью результатом активности того, кто попадает в практику, они «овладевают» им извне и преобразуют его самого и его отношение к себе.

Примечательно, что в подобном виде проблема практически не поднималась в психологической литературе, хотя довольно продуктивно исследовалась в философских тек-

стах [1; 2; 5; 6]. Поэтому возникает дополнительная трудность в связи с необходимостью перевода ряда понятий и смыслов из поля философского анализа в поле анализа психологического.

Самотехники определяются нами как целенаправленные действия и процедуры, осуществляемые индивидом на самом себе, которые связаны определёнными правилами и направлены на конституирование индивида в качестве субъекта практики, формирование у него соответствующей картины реальности, а также установление его самоидентичности. Проясним каждую функцию.

Что касается процессов конституирования в качестве субъекта практики, то это означает, что самотехника ведёт к эффекту признания индивидом себя в качестве источника той или иной формы поведения, поступков, желаний, переживаний, то есть к утверждению себя как способного совершать определённые действия с некоторыми последствиями (если говорить грубо, то это означает возможность ответа на вопрос «кто это сделал?»). Кроме того, это подразумевает ответственность в причинах своего поступания или же стремление их обнаружить (в виде ответа на вопрос «почему это было сделано?»). В качестве таких причин чаще всего выступают некоторые инстанции. «Инстанция» здесь — это наименование устойчивого образования (регулярности сознания) в любом его виде, которое не полностью зависит от других регулярностей и активно по отношению к сознанию. Инстанции появляются и определяются со своими характеристиками в результате совершения особых действий (познавательных, но не только) на самом себе. Можно выделить три звена самотехнического отношения (это одновременно и три способа отношения к

самотехнике, и три вида самотехник, и три составляющие каждого из этих трёх видов самотехник, но ни в коем случае не три последовательных этапа).

1. Конституирование инстанции. Инстанции могут принимать две формы:

♦ статическая, например, бессознательное, сознание, самость, эго, мышление, память, невроз, потребность, комплекс. В этом случае довольно легко определять причинность, исходя из динамики инстанции;

♦ динамическая, например, желание, переживание, чувство, устремление, осознание. Чаще всего такие инстанции — это конгломерат сил, не имеющий чётких границ. Определение причинности в этом случае проблематично, поскольку такого типа инстанции сами выступают производными от структур иного порядка как описания их динамики.

2. Познание себя. Это звено включает ряд самотехник, направленных на постижение себя во всём пространстве поведения. Это и знание о существовании инстанций, об истории их появления и развития, и знание об их характеристиках и механизмах действия, и знание об их эффектах и влияниях на поведение. Это знание определяется как знание внутреннего мира или знание о личности. С другой стороны, это знание о путях реформирования себя.

3. Преобразование себя, направленное изменение себя с помощью особых самотехник, в соответствии с некоторым знанием и целями.

Целенаправленность всей системы самотехник — одна из её главных характеристик.

Человек как субъект практики несёт в себе знание о собственном устройстве, то есть

упорядочивает себя, в результате чего его ориентация в мире становится более устойчивой, а его позиция как субъекта действия и познания других и себя — более осмысленной и направленной.

Эффектом самотехнического воздействия является появление своеобразной системы реальности. Опирируя над собой, индивид «пишет» свою историю, что свидетельствует об изменениях не только в понимании причин своих поступков и мыслей, но и в ориентации в мире, хотя практика не тотально деформирует все связи человека с миром. Утверждение реальности связано с определёнными процедурами познания (она включает в себя и образ человека), которые являются следствием становления системы самотехник. В результате конструируется образ мира, содержащий в том числе и ценностно-смысловые и пространственно-временные составляющие. Прошлый и нынешний опыт организуются по новым схемам и означиваются в новой системе кодов, в соответствии с данной практикой.

Наконец, самотехника ведёт к установлению самоидентичности, представляющей собой «движение в одном направлении». Человек признаёт себя непрерывным и устойчивым в прошлом и в будущем. Непрерывность становится основополагающей чертой процесса идентификации. Индивид систематизирует своё жизненное пространство, определяет себя, своё Я, обнаруживает его единство и расщеплённость и соответственно поступает. Все вновь появляющиеся мысли, переживания, поступки символизируются в определённой системе. При этом конституирование субъекта практики и личностная самоидентификация — это разнонаправленные процессы. Не-

сомненно, они взаимно определяют друг друга и ни один из них не может быть обозначен как первичный. Они ориентированы на различные исходы: в первом случае результатом самотехник будет определённая, строго регламентированная фигура субъекта практики, которая нуждается в личностной самоидентификации как в базовом условии своего возникновения; во втором случае индивид разворачивает новую систему взаимоотношений с самим собой, включающую форму практической субъективности в качестве главного полюса притяжения-отталкивания.

Всякая самотехника включена в более широкий процесс дешифровки себя, своего внутреннего мира. Ни одна психологическая практика не сможет быть реализована без вышеописанных мероприятий, так как, во-первых, у каждой из них специфическая система самотехник, а значит и своя форма субъекта практики, и, во-вторых, каждая психологическая практика — это практика другого, практика познания и воздействия на другого, т. е. психотехническая по сути. Поэтому можно сказать, что самотехника — это психотехника себя, однако такое определение не может удовлетворить нас, поскольку надо чётко разделять, что техника себя не есть техника другого, направленная на себя, так же как техника другого не есть техника себя, применённая к другому. Это разнокачественные процедуры, хотя возможен вариант их совпадения, когда всё знание о себе прямо переносится на другого, и как я поступаю по отношению к себе, так же я поступаю в отношении другого.

Здесь важно развести два плана — план знания и операциональный план. Несомненно, отношение к человеку, реализуемое практиком, включает как его самого, так и других

людей. Но в то же время он (практик) является носителем знания, отсутствующего у большинства и реализуемого только им самим или некоторым сообществом. Можно выделить специальные техники, предназначенные для воздействия на другого с заданным последствием, которые имеют две основные цели:

- ◆ формирование или даже формирование индивида;
- ◆ трансляция ему определённых самотехник, которые предписываются и приписываются человеку, находящемуся в позиции другого (клиент, испытуемый), чтобы он некоторым образом интерпретировал свои мысли, действия, эмоции, ощущения и совершал с ними реформирующие акты.

Так, в каждой практике выделяется психотехническое пространство, разделяемое на техники себя, техники другого и техники себя в позиции другого. Эти подпространства сохраняют определённую автономность и выполняют свои специфические функции.

Система самотехник не является глобально детерминирующей, в ней есть точки, в которых возможна свобода поведения по отношению к предписывающему кодексу с его правилами. Здесь мы опять обратимся к исследованиям М. Фуко, который, говоря о конституировании морального субъекта [1. С. 298–301], указывает, что разнообразие, свобода поведения возможна по ряду пунктов или же, иначе, точек, в которых индивид может произвольно устанавливать отношение к правилу, используя для этого некоторые самотехники:

- 1) *Детерминация субстанции*. Это тот способ, каким «индивид должен конституировать ту или иную часть себя в качестве первичной материи своего поведения». К примеру, практика недопускания чувства гнева

может реализовываться в виде неукоснительного соблюдения правила в каждом непосредственном акте или же в виде подавления любого проявления гнева. В первом случае сам акт будет материей поведения, а во втором — непосредственно эмоция. Здесь главное — как человек понимает правило и соотносит его со своим поведением.

2) *Способ подчинения себя.* Это способ, каким «индивид устанавливает своё отношение к правилу». Он может соблюдать правило в силу осознания своей принадлежности к сообществу, либо в силу поддержания традиции, либо в силу необходимости быть примером для подражания и т. д.

3) *Проработка.* Это способ, каким индивид преобразует себя. Так, практика недопущения гнева может реализовываться как резкий отказ от него, или же как поиск масок, за которыми он скрывается. Здесь главное — не согласование своего поведения с правилом, но конкретное преобразование себя в инструментальном смысле.

4) *Телеология субъекта.* Это цель всей жизни индивида или отдельного её этапа, которой подчинено всё его поведение, включающее конкретное действие в виде одного из элементов. Это способ бытия вообще, «стиль существования», и цель может состоять в самосовершенствовании или в достижении полного контроля над собой, или в служении людям.

Таким образом, мы видим, что самотехники — это не то, что должен делать каждый с самим собой, если попадёт в ту или иную практику. Их, скорее, можно осмыслить как вообще всё пространство взаимодействий и взаимосвязей с собой, реализуемое в отношении к этой практике. Поэтому надо уточнить перво-

начальную гипотезу о том, что система самотехник полностью исчерпывается практикой, и сформулировать её так: система самотехник представляет способы и схемы совершения некоторой работы над самим собой, реализуемые конкретным индивидом в отношении данной практики, включая и самотехники освоения этой практики. С такой точки зрения система самотехник достаточно гибка и возможны различные варианты отношения к правилам, хотя структура конкретной реализации остаётся неизменной.

И сейчас надо поставить вопрос о том, почему в психологических кругах данная проблематика не получила достаточного развития и не рационализируется во всей её полноте. Возможны три ответа. Первый состоит в том, что неправильно утверждать, будто тема не анализировалась. Изучение влияния профессионального опыта на личность психолога, исследование того, как приверженец конкретной школы интерпретирует результаты своей работы, исходя из системы знания этой школы, якобы «падают» во всё, что говорилось выше о самотехниках. Однако можно увидеть, что это не так, и вот почему. В нашем тексте исследуется не то, как какая-либо практика влияет на личность практикующего, а сама возможность практиковать, рассматриваемая сквозь призму того, как определённые взаимоотношения с самим собой позволяют появиться субъекту практики. Второй ответ может состоять в том, что эта тема и эти идеи появились лишь в результате нашей попытки по-иному помыслить и пространство знания, и пространство образования, и пространство профессиональной активности. Поэтому понимание самотехник в пределах этой попытки — средство, с помощью которого учащийся не только глубже погружа-

ется в практику, но и определяет себя в ней и её в себе. Полноценно практиковать без широкой проработки себя, без осмысления своего опыта пребывания в ином (а это невозможно без экзпликации системы самотехник) он не сможет. Третий ответ состоит в том, что появление понятия самотехники в поле внимания способно привести к разрушению практики как очевидности, а следовательно, к релятивизации и локализации практики, что в системе безусловных координат воспринимается как её деструкция. Но о деструкции речь не идёт. Вопрос в другом: какие действия должен совершить индивид над собой, чтобы трансцендировать от конкретной практики, сохраняя при этом возможность её полноценно реализовывать. Как нам кажется, эта задача требует обеспечения ряда шагов [7. С. 110]:

1. Анализ учащимся условий появления изучаемой практики, её социокультурного значения, функционального и операционального устройства, где особое внимание уделяется аспекту самотехники.

2. Квазипрактическая деятельность в учебной ситуации, которая в игровой форме имитирует реальную деятельность.

3. Рефлексивная деятельность, направленная на дифференциацию своих переживаний, мыслей, действий в отношении этой практики.

Психологическое знание может быть помыслено как психотехническое. Его невозможно отделить от тех условий, в которых оно появилось, от тех способов, какими оно обнаруживалось и какими его используют в современной культуре. Это знание-практика носит целенаправленный характер, фокусируясь в точках, взаимное расположение кото-

рых определяет границы и конфигурацию опыта человека в данный момент и предписывает ему определённые способы работы с собой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Фуко М. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: Касталь, 1996.

2. Делез Ж. Фуко. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998.

3. Полонников А.А. Кризис личностно-определённой формы бытия человека в современной социокультурной ситуации // Адукация і вихаванне. 1997. № 7. С. 73–81.

4. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Контуры модели практико-ориентированного психологического образования // Психалогія. 1998. № 4. С. 76–88.

5. Миле Ж.-Ф. Опыт как самотехника (читая Фуко) / Пер. с фр. Е.Д. Вознесенской // S/L'97: Альманах Российско-французского центра социологических исследований Российской академии наук. М.: Институт экспериментальной социологии, 1996. С. 98–121.

6. Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982. Выдержки / Пер. с фр. И.И. Звонарёвой // Социо-Логос. М.: Прогресс, 1991. С. 284–314.

7. Корбут А.М. Психологическая практика как самотехника // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции (Москва, 19–21 марта 1998 г.) / Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 109–110.