

ПЕДАГОГИКА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМНЫЙ ПОИСК СВОБОДЫ

СОДЕРЖАНИЕ

Возможно ли...? (вместо предисловия)

Раздел 1. Педагогика самоопределения: сфера поиска

- Н. Рыбалкина. Проблема самоопределения и модальная педагогика
А. Попов. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентной реальности (обоснование места возникновения открытого образования)
И. Шиянова. Виртуальная топика тьюторской ориентации (аксиологический контекст)
В. Ланкин. Феноменологические основания личностно ориентированного образования и возможности педагогической модели Школы гуманитарного образования (опыт экспертного суждения)

Раздел 2. Контексты феномена самоопределения

- А. Дерябин. Дискурсы самоопределения: опыт рефлексии
Т. Голобородова. Проблема самоопределения и индивидуации в поэтическом творчестве Андрея Белого
Е. Ним. Сказка как символическое пространство самоопределения
В. Максимов. Детектив: стратегии самоопределения в культуре и в жизни

Раздел 3. Проблемы опыта самоопределения

- М. Немцев. Гуманитарное образование как средство самоопределения
Я. Хван. Исследовательская позиция как средство самоопределения
Н. Антоненко. Образ смерти в процессе самоопределения
Е. Елифанова. Культура - открытое общество – проект
Ю. Соколова. Самоопределение как проблема познания себя
В. Долгодворова. Проблема картины мира
Ю. Никулина. Поиск педагогической позиции как момент образования
О. Вигуль. Искусство как сфера существования
А. Винокурова. Исследование индивидуального пути Ван Гога как способ познания себя
С. Шкарупина, А. Винокурова. Жизнь как легенда о пространстве вечной реальности
Е. Андреев. Я и мышление, или один день из жизни ученика ШГО

Раздел 1

Педагогика самоопределения: сфера поиска

Тринадцать спиц соединяются вокруг одной ступицы. От ее пустоты зависит употребление колесницы. Мнут глину, чтобы сделать сосуд. От ее небытия зависит употребление сосуда. Прорубают в стене окна и двери, когда делают дом. От их небытия зависит употребление дома. Таким же должен быть мудрый. Он должен быть ничем. Только тогда он нужен и полезен людям и всему.
Лао-Тзе

Н. В. Рыбалкина

Проблема самоопределения и модальная педагогика

1. Проблема самоопределения. Ситуация тоталитарного и постмодернистского общества. Объективная невозможность самоопределения.

Понятие самоопределения применимо в логике модального рассмотрения человеческой активности и имеет отношение к фокусу должного. Самоопределение - это процесс полагания должного как ориентира для самоорганизации. Должного с точки зрения субъекта полагания, но не для него только - должного как такового. Самоопределение предполагает изначальный ответ на вопрос: "Что должно быть?" За ответ на этот вопрос предполагается ответственность.

Осознание проблемы самоопределения характерно для эпох кризиса культур, основополагающих ценностей, на изломе существования, для ситуаций необходимости переосмыслить или восстановить жизненные ориентиры и цели. Именно в такие периоды истории возникали новые философские течения и школы, религиозные учения, возникали новые горизонты и понятия о должном. В ином содержательном оформлении выплывала дилемма свободы - несвободы. Интересно, что мы ретроспективно рассматриваем духовное наследие этих эпох как знаки расцвета некоторой культуры, а для тех, кто ее создавал, это были экстремальные, экзистенциальные ситуации. Это были эпохи, которые прежде всего вновь ставили вопрос о должном, в своих ответах противопоставляясь тем, которые были даны ранее.

Греция - эпоха софистики, философского анархизма, осознания державности личного разума на фоне крушения аристократического порядка и противостояния демократии и олигархии. Фигура Сократа - как воплощение восстанавливающего небосвода должного. Рим - эпоха набирающей мощи империи, умирание республиканского духа, гонение на философию. Полная противоречий фигура Сенеки - воплощение проблемности самоопределения. Его современник - Христос - идеал человеческого самоопределения. Служение истине, а не традиции мнения утверждал своей жизнью Сократ. То, что не было проблемой для Сократа: альтернативность личного блага или служения обществу, - стало камнем преткновения в жизни Сенеки. Тайна должного ут-

верждена была жизнью Христа, вместо следования закону он показал иной путь к ней - путь веры.

На изломе средневековой культуры, кризиса института церкви эпоха Возрождения и возвращения к источникам повлекла за собой новое противостояние доктрины оправдания и спасения верой Лютера и доктрины предопределения Кальвина. Последний вызвал к жизни идею призвания, дела жизни, подхваченную, по-своему перетолкованную Новым временем в "духе капитализма". Конец XIX века - две принципиально разные формулы судьбы - *amor fati* и *odium fati* - Ницше и Федоров. В XX веке, продолжая линию радикализации свободы и субъективности, экзистенциализм провозгласил первичность существования - того, что творит сущность. Сартр объявляет человека проектом самого себя. Поиски царства абсолютной свободы ведет Бердяев. Фромм уже описывает паломническое бегство от свободы. Начавшееся на Западе в 70-80-х годах нашего времени наводнение постмодернизма окончательно смыкает какие-либо ориентиры самоопределения: онтологическая свобода, свобода без границ профанирует саму идею свободы. Тем временем в России, где традиционно литература выполняла философскую функцию и где в условиях тоталитарного общества проблема должного была решена раз и навсегда, расцвел жанр фантастики - прожектирования или размышления о должном. Человека будущего искали Стругацкие. Одновременно с этим системоделятельная методология пыталась справиться с надвигающейся угрозой постмодерна - с проблемой многопредметности знаний о мире через создание онтологии деятельности.

Конечно, нельзя сказать, что самоопределение "бывает" только в моменты культурных кризисов. Но как проблема она начинает обсуждаться именно в эпохи больших и малых перемен. И хотя знакомая нам история проблемы самоопределения тесно связана с ее постановкой средствами европейской философии, как феномен и потенция она может быть опознана и много раньше "осевого времени". В Ведах есть много красочных картин, представляющих нам ситуации решения этой проблемы. С другой стороны, кризис философии, "закат Европы" и "конец истории" только острее ставят ее.

Современная социокультурная среда является перенасыщенной с точки зрения присутствия в ней множества образцов и имиджей для самоидентификации и выборов жизненных ориентиров. Я утверждаю, что такого рода ситуация является экстремальной для реального самоопределения, т.е. определения того, что я должен делать. Множество образцов как бы заслоняет горизонт должного, является бесконечной каруселью, синематографом, эрзацем реальности, реминисценцией. Это классическая ситуация постмодернизма - сожития разных исторических традиций, реальностей, уже бывших "один раз". Их много и можно "выбирать себе реальность". Множество возможностей и вариантов выбора элиминируют пространство должного, откладывают до бесконечности необходимость определиться, жизнь грозит превратиться в "вечный черновик". Широкая панорама возможного, вплоть до виртуальных выборов в виртуальном пространстве, взаимная экспансия культур и конкуренция их за своих адептов, наступление рекламы, желанная

принудительность образа жизни с экрана - это все новые и новые возможности, и невозможно остановиться. Ситуация большого базара, всем знакомая: если ты пришел на базар без представления о том, что тебе необходимо, то есть возможность выбирать и выбирать, и так и не выбрать, еще и потерять время и деньги, т.е. жизненные ресурсы. Не лучше, если знаешь, что тебе надо - этого может не быть. Действительность возможного претендует на заполнение горизонтов нашего сознания. Выбор как действие в пространстве возможного забирает все ресурсы. Наоборот, самоопределение осуществляется тогда, когда ни одна из множества возможностей не годится, минуя пространство возможного, на грани возможного и невозможного.

Парадокс заключается в том, что там, где свобода реализовалась, ей не осталось места. Действие выбора соответствует процессу самоидентификации. С точки зрения духовного усилия он гораздо менее энергоемкий, но одновременно он способен поглотить все жизненные ресурсы, выступая как почва для властных технологий. Для самоопределения не остается места, его место занято, и ирония судьбы заключается в том, что из внешней позиции неразличимы эффекты самоидентификации и самоопределения. Ответы на вопрос: " Кто я, где и как действую", - могут быть получены разными путями: и в результате мягкого навязывания с экрана виртуальной реальности, и в результате жесткого предписывания из репродуктора. Порядок тоталитаризма, из которого мы нечаянно и сразу угодили в постмодернистский хаос, точно также не оставлял места для размышлений о должном, мы были свободными от необходимости отвечать на него. "У них твердые убеждения - наверное, оттого, что у них нет выбора",- сказал о нас Ланцелот. Без представлений и без опыта о самоопределении вступили мы в иной мир, где они тоже не затребованы. Общество потребителей потребляет образы человека так же, как и товары повседневного спроса. "Прямое попадание" из тоталитарности в постмодерн означает, что каждая из культурных автономий будет также поработать пусть на год, на день или на сезон. Метафора известного фильма М.Захарова: дракон остался внутри своих подданных. Раньше в условиях тоталитарного образа жизни самоопределение было равно маргинальности, противостоянию, а в большинстве случаев не востребовалось.

В условиях постмодернистского общества, несмотря на его критику власти, свободы не прибавилось, если только не рассматривать постмодернистское общество как экстремальную ситуацию, из которой необходимо выйти. Дело не в том, что должное исчезло как единственно заданное, и дело не в том, что теперь среди множества реанимированных идеалов нет места должному, а в том, что нет необходимости определения должного. Но между самоидентификацией и самоопределением все-таки лежит пропасть. И эта разность фиксируется по линии рефлексии и ответственности. Категория должного в модальной рефлексии причастна к разрешению проблемы конечности - бесконечности существования. В познавательной установке должное равно закону, которому подчиняются все объекты, и следованию ему. Если применять модальную парадигму к деятельностному миропониманию, то содержание необходимого (должного) становится единственным содержанием, кото-

рое придает смысл деятельности и действенности удерживаемых ею смыслов. Пространство возможного "как место жительства" дает забвение бессмысленности бездеятельностного бытия. Если объявить существующее - местом ограничений свободы, возможное - местом ее предьявления, то должное является сферой употребления свободы. "Кризис свободопользования" возник именно вследствие исчезновения категории должного из понятий "повседневного спроса". 2. Проблема самоопределения. Человек психологический, человек демократический, человек технологический... Субъективная невозможность самоопределения.

Вернемся к истории. Какие имена получала проблема самоопределения в разное время своего "выплывания на свет"? Для Сенеки это была тема судьбы, рока и противостояния ему. Для Христа - тема искушения и исполнения силой духа. Для Лютера и Кальвина противотемье: оправдание - предопределение. На переломе XIX-XX веков тема свободы - в противовес теме судьбы (другой полюс проблемы определения) *odium fati* русской религиозной философии вместо *amor fati* Ницше. Тема свободы и способа ее употребления - самоопределения - потонула затем в постмодернистском наводнении. Радикальное онтологическое сомнение избавило человека от его сущности: человек - это его история. Тема сокровенного желания, призвания, поиска человека - сквозная тема Стругацких. Идея номадов - кочевников постмодернизма, не имеющих своей территории, пути как способа существования. Борхес с его образами судьбы - книги, библиотеки, лотереи. В древнеиндийской традиции - это понятие кармы, включающее в себя противостояние свободы и несвободы. Кстати, это понятие ошибочно отождествляется с понятием судьбы. Принципиальная разница между ними состоит в том, что, во-первых, карма не предопределена, а нажита своим владельцем в его свободном деянии, а во-вторых, в том, что ее надо не разгадать для того, чтобы следовать ей, а именно - изжить - освободиться и от нее. Самоопределение как понятие, фиксирующее проблему, имеет два полюса: полюс свободы и полюс несвободы судьбы, жребия, общественного долга и т.д.

Сама по себе тема, соответствующая полюсу несвободы, присутствует как сквозная тема именно в эпохи некризисные, эпохи смирения с установившимся порядком, а проблема самоопределения и появление в фокусе размышления эпохи двух полюсов этой темы характерно именно для кризисных, переходных периодов. Для "гладких" исторических периодов или полагаемых таковыми в размышлении их философов характерно другое отношение к самой проблеме определения - это мантические искусства, гадания, попытки узнать, предвосхитить свою судьбу либо даже отказ от этого при полагании, что предопределение, тем не менее, есть. Принципиальная разница между парадигмой предопределения и свободы и понятиями судьбы и самоопределения заключается в том, что в первом случае все главные вопросы уже имеют свои ответы, ответы даны и надо, самое большое, их разгадать, понять и соответствовать им. Во втором - само должное кладется по воле человека, и в этом-то и состоит его свобода, несмотря на его, может быть, и данную "карму". В первом случае речь идет о самоопределенности, а во втором - о само-

определении. Логически нет никакой разницы (онтологически есть) между понятиями судьбы и предназначения - в обоих случаях оно означает прежде всего несвободу, бессилие человека либо перед лицом натуральных ограничений его природы, либо перед силой онтологических обстоятельств, неважно, будь они зло - или благонамерены, как безликая Природа, Космос или личность Бога. Понятие самоопределения, наоборот, предполагает, что человек сам определяет, какая высшая истина будет руководить им, чему он будет служить, даже если он совершенно и не годится для служения ей. Эпоха позднего Возрождения, беспредел лицемерия папской власти. Крах первых проповедей Савонаролы, тщедушного монаха с сипловатым голосом и провинциальным наречием на фоне проповедей любимца Лоренцо Медичи - Джентиле, обладавшего слогом изящным и изысканными манерами, развлекавшего и льстившего просвещенной публике в то время, как первый посмел ее осуждать, призывая вернуться не к образцовой античной форме, а к содержанию веры. Но уже тогда, не снискав еще славы, так серьезно обеспокоившей Рим, задолго до костра он стал тем, кем он должен был стать. Можно привести много примеров того, как самоопределение делало людей, равно и того, как при этом необязательно удавалось его реализовать. Биографии великих людей Запада, ставших великими по и против воли судьбы, обстоятельств, задатков, - являются хорошим примером для рассмотрения реализованного самоопределения. Притчи Востока, не сохраняя имен, расскажут о самых малых поступках как об образцах свободного служения должному. В наше время даже мировая знаменитость - это фигура массовой иллюзии, майя, в создании которой принимают участие остающиеся в тени агенты индустрии имиджа. Следование имиджу, а не идее является сегодня путем к самоутверждению.

Что из себя представляли варианты полаганий, самополаганий должного, запечатленные историей? Все они, от следования истине - Сократа, абсолютному благу - Абельяра, идее богочеловечества - русской философии, стремились объединить божественные трансцендентные и человеческие энергии в исходе от материальности мира, противопоставлялись смерти и времени, подразумевали управление духом, онтологическое восхождение человека. Историческое исследование полаганий о должном, не о существующем, именно в условиях отсутствия каких бы то ни было онтологических ориентиров, условиях "осужденности на свободу" могло бы послужить созданию карт тех невидимых земель и маршрутов, которыми собственно и идет человек. Это философские полагания, философия как практика заботы о себе. Философская позиция является позицией, способной к таким полаганиям. Для самоопределяющегося же сама идея, полагаемая на место должного, может быть не им "узрета". Важно, что он сам ее туда полагает. То есть самоопределяющийся может не быть философом. Полагание должного никогда не соразмерно полагающему. Наоборот, "какой мерой меряете, такой и вам отмерится". Но важно то, чтобы эти полагания соответствовали своему месту - быть предельными полаганиями. Полагание новых горизонтов человеческого может осваиваться в разных практиках, в том числе в экономических, политиче-

ских, в искусстве, в мыслепрактиках - чисто в исследовании, в проектировании. Но освоение заходит в тупик, если средства оказываются не соразмерными.

Стараясь приблизиться к решению проблемы свободы и самоопределения, современный человек впадает в две крайности - психологизацию и технологизацию. Психологизм - это наследие тоталитаризма, реакция на него - уход в свой внутренний мир и закрытие всех дверей, типичное дитя времени, где человеку не оставалось никакого легитимизированного приватного пространства. В момент, когда тоталитаризм отступает, реакция дает рецидив - открытие его. "Я - это мой внутренний мир" - флаг психологизма. Отсюда и многие характерные явления эпохи - публичная манифестация собственной персоны, охраняемая как ценность, и забота о ней, возведенная в абсолютный абсурд. Именно эту черту эксплуатирует перекошенная экономика, истеричная политика, экстравагантное искусство, комиксы мыльных опер и мыслепрактики, вынужденные их поддерживать. Выросший из восточноевропейского тоталитаризма или западного индивидуализма человек не знает, что такое "внутренняя форма", "внутренняя сущность", но хочет, чтобы все узнали, что такое его "внутренний мир".

Повышенным вниманием к личности как тому, что есть, а не тому, что должно быть, страдает и наше стряхнувшее бремя несвободы образование: экстра-внимание к внутреннему миру ребенка, его суверенности, самореализации, понимаемой как реализации некоторой самости. Самоопределение обсуждается и трактуется не больше и не меньше как выбор относительно себя: чем я хочу и могу заниматься в этой жизни.

Машинообразность и технологизированность окружающего мира способствовала тому, что идея предназначения, призвания, дела жизни стала трактоваться как предзаданность к определенному типу деятельности. Технология распространила свои претензии на пути свободы и самоопределения, проложив рельсы образования и подготовки, создав искусственные лабиринты ориентации наподобие луна-парков. Школа самоопределения из метафоры стала реальной педагогической технологией. Человек, сознательно избравший определенный вид деятельности как предельную категорию выбора, выносятся в идеал образовательных концепций. Фигурой идентичности маргиналов от деятельности становятся не безликие профессионалы, а "сделанные" супермены и суперледи - но не идти наезженными путями они тоже не умеют. Идея свободы от деятельности неуютна. Не воспитав себя во внутренней свободе, наш современник претендует на внешнюю и рвется к политической. Что хуже всего, ошибочно переносит восполнение своих дефицитов на способ образования и воспитания нового поколения. В начале XX века Штайнер ужасался инновациям в педагогике, исходящим из положения, что школу надо построить примерно так же, как должны жить взрослые в социальном организме. Сейчас многие инноваторы от педагогики безграмотно повторяют те же ошибки, пытаясь, помимо воспитания в ребенке чувства авторитета, сразу вручить ему в руки бразды демократии, забывая мудрые предостережения Сократа Алкивиаду, останавливающего его на пути в собра-

ние. Инфантильная вера в ребенка как того, кто может создать Царство Божие на земле, игнорирует воспитание в нем представления о таковом. Свобода трактуется как свобода отношений коммунальная, право - как вещь, а не как принцип: ошибка заключается в том, что само по себе приписывание кому-то права отношения к другому как к свободному заменяется представленной возможностью свободно себя вести. Мнение о том, что если свободы раньше не было, то для того, чтобы она появилась, ее надо (можно) дать, это ошибка логики, закрепляемая в новых технологиях власти и образования.

Философская тема свободы как испытания, которого не выдержал человек, как покинутости в свободе, как того, что "настолько отлично от творения природы человека, что овладеть ею можно только постепенно...", как пути "к тому, чего в принципе нельзя знать" - слишком сложная канва для игры. Нельзя спроектировать самоопределение, поиграть в него, но можно научить работать с должным на уровне выхода к тем экзистенциальным перекресткам, предельным вопросам, которые актуальны во время образования... Образовательную задачу, связанную с проблемой самоопределения, можно было обозначить как умение пользоваться принципом самоопределения или рамкой самоопределения в выстраивании представлений о мире, о себе и планировании своих действий. Отдельная задача - проследить осуществление самоопределения в образовании. Сенека дважды становится на путь воспитателя: один раз он наставник Нерона, второй - Луцилия. И дважды на путь политика: один раз еще будучи в сенате, второй раз - как советник Нерона. Если в период его нахождения при Нероне непонятно, был ли он прежде всего политиком или политика была сферой его деятельности, то в конце жизни он самоопределяется чисто в образовании: пишет письма Луцилию с тем, чтобы эти письма прочли еще многие луцилии, а позицию занимает - писательскую. Христос - образ учителя для всей христианской педагогики, начиная от Климента Александрийского и кончая Зеньковским, только регион его учительства был больше, чем у Сенеки в его бытность. Коменский был по преимуществу культурным политиком, педагогика была одной из сфер его деятельности. Штайнер - духовным вождем...

Следуя системодетельностному различению региона самоопределения, сферы мыследеятельности и занимаемой позиции, можно провести интересные исследования истории самоопределения. Кто оставлял след в педагогике, в истории образования, вследствие какой деятельности - какой след? То, что при жизни кажется нам регионом пространства, странным образом превращается после смерти в регион времени... Еще один "предмет" антропологического исследования - это события и событийность самоопределения. Что делал Иисус Христос в пустыне? Искал ответа на вопрос Иоанна Крестителя: "Не мессия ли он?" Пост и искушение было событием великого кризиса и духовного прозрения в истину. Три искушения проходит он. Первый раз Дьявол обращается к телесной природе Христа - чувству голода. Второй раз - к чувству гордости, душевной несвободе человека. Третий испытывает бескорыстие его веры, обращаясь к духовной природе.

Примечательна ситуация самоопределения Сенеки. На смену республики пришла империя. Если внутри республики каждый, радея о счастье целого, тем самым заботился о себе, то теперь должен был сам искать линию поведения. Возникает необходимость согласовать индивидуальное и общее благо. Вся жизнь Сенеки полна перипетий самоопределения: ссылка на Корсику при Клавдии, самостоятельное отстранение от общественной жизни при Нероне. Сенека ввел в стоицизм понятие совести как понятой разумом и пережитой чувством нравственной нормы. В конце жизни идея долга перед самим собой сменяется у него долгом пред вселенским сообществом богов и людей. "Если фортуна возьмет верх и пересечет возможность действовать, пусть он не тотчас же бежит...нет, пусть он с выбором отыщет такое, чем может быть еще полезен", - пишет он Луцилию. Философия Сенеки - рефлексия его практики в поисках пути примирения нравственной нормы и служения человечеству. ***

Ни современное поколение учителей, прошедших школу тоталитарности, ни теперешняя молодежь не имеют ни опыта, ни представления о самоопределении, понятия о должном, самостоятельного определения должного. Если понимать образование как практику решения базовых экзистенциальных конфликтов, возникающих в результате включения человека в разномодельные реальности, то тьюторская позиция, как новая позиция, направленная на разрешение этой проблемы, будет отвечать за фокус должного. Новая педагогика возникала именно из конкретных решений проблемы должного. Теперь это попытка сделать основанием педагогики саму идею должного. В социокультурной практике модусу должного соответствует практика проектирования. При обращении к гуманитарной действительности необходимо разделить проектирование в деятельностной рамке и рамке мыследеятельности. Во втором случае - это прежде всего работа с планом должного и техника организации мышления, удержания позиции. По отношению к традиционным инновациям в педагогике можно говорить о перманентном кризисе проектирования: инновации типа обучения проектированию не различают мышление и деятельность, превращая техники проектирования в пособие для экспансии и фантазирования.

Это начало размышлений о модальной педагогике. Можно добавить к принципиальным вышеизложенным замечаниям, что в ситуации кардинального онтологического сомнения вместо онтологии сущностей педагогу предлагается вера в модальности, "модально организованное сознание", философия образования как рискованного предприятия, включающего в себя необходимость постоянно подтверждать свое полагание... ***

Чтобы сформулировать свои мысли, подстегнуть воображение и пробудить эстетическое начало, я пользовалась работами:

- 1.Аренд Х. Массы и тоталитаризм // Вопросы социологии.-1992.Т.1,2.
- 2.Бердяев Н.А. Самопознание.-М.-1991.
- 3.Борхес Х.Л. "Сад расходящихся тропок", "Вавилонская библиотека", "Лотерея в Вавилоне"/Сочинения в трех томах. Т.1.-М.-1994.

4. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма/ Избранные произведения.-М.-1989.
5. Витицкий С. Поиск предназначения, или Двадцать седьмая теорема этики. Роман.-М.-1995.
6. Генисаретский О.И. Модальная методология и проектная культура // Электронная библиотека ШКП.
7. Евангелие от Луки. Евангелие от Матфея.
8. Зеньковский В.В. Педагогика.-М.-1996.
9. Ильин И.А. Путь к очевидности.-М.-1993.
10. Камю А. Чума.-М.-1990.
11. Краснов П. Сенека. Его жизнь и философская деятельность / Сократ. Платон. Аристотель. Сенека.-М.-1995.
12. Маграт А. Богословская мысль реформации. - Одесса.-1994.
13. Мамардашвили М. Философия и свобода/ Как я понимаю философию.-М.-1992.
14. Ницше Ф. Автобиография. Итало-советское издание. Т.2.-1990.
15. Орлов Е. Сократ. Его жизнь и философская деятельность /Сократ. Платон. Аристотель. Сенека.-М.-1995.
16. Платон. Диалоги.-М.-1986.
17. Платон. Федон /собр. соч. в 4т., т.2,-М.-1993.
18. Понятие судьбы в контексте разных культур.-М.-1994.
19. Сартр Ж.П. Экзистенциализм - это гуманизм / Сумерки богов.-М.-1990.
20. Сартр Ж.П. Философские пьесы.-М.-1996.
21. Сенека. Нравственные письма к Луцилию.-М.-1986.
22. Стругацкий А., Стругацкий Б. Жук в муравейнике. Волны гасят ветер./Отягощенные злом, или сорок лет спустя.- М.- 1993.
23. Стругацкий А., Стругацкий Б. Пикник на обочине. Градобреченный.-М.-1996.
24. Школа самоопределения /под ред. Тубельского А.Н.- М.-1994.
25. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос.-Калуга.-1992.
26. Шюре Э. Великие посвященные,-Калуга.-1914.
27. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования.- М.-1993.

А.А.Попов (Бийск - Барнаул)

Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентной реальности (обоснование места возникновения открытого образования)

І. Самоопределение педагогики происходит через освоение определенных онтологических принципов и антропологических идей. Педагогическая антропология выступает "преобразующим посредником" от программно свернутых антропосистем (философия, антропология, духовно-религиозные "упаковки", научные системы, ...) к принципам и нормам педагогической деятельности. Определяющей методологической проблемой в системах педагогической антропологии является способ представленности идеи Человека в педагогике, а соответственно, и способ представленности бытия (онтологическое полагание), поскольку центральные вопросы метафизики сопряжены с

антропологической проблематикой. (Находясь в традиции западноевропейской рациональной школы, возможно сослаться на М. Хайдеггера и его работу "Кант и проблема метафизики", где он обсуждает четвертый кантовский вопрос как затрагивающий сущность бытия как таковую, [1] т.е. утверждает, что место антропологии в основании метафизики занимает фундаментальная онтология.)

Понятие Человек принадлежит к тем самым рамочным идеям, которые задают, говоря языком М.К. Мамардашвили, предельные границы нашего сознания, очерчивают его (сознания) поле смыслов. Для того, чтобы дать определение понятиям, их нужно положить внутрь сознания - опредметить. Что есть предметизация идеи? Что происходит с идеей в ходе её предметизации? Что происходит с идеей Человека, а затем и с самим человеком после озвучивания тезиса на тему: "Человек - это ...?" Идея исчезает как смысл, она превращается в объект, который можно обрабатывать и в этом смысле "культуривировать". Например, "нравственно воспитывать", "духовно развивать", "формировать индивидуальность" и т.д., то есть делать этот объект (человека), его "творить"!?

По существу, такое отношение есть натуралистическое отношение к объекту, объективно не полагаемому, и в этом смысле есть превращение человека в натуралистический объект - в материал природы и мира. Такое отношение порождает педагогический натурализм, принимающий в истории педагогической культуры разнообразные формы, например, развития интеллекта, воли, чувств, Отсюда и многообразие так называемых систем нравственного воспитания. Рассматривая такие педагогические системы, С. И. Гессен отмечал на примере системы Фребеля, что воспитание человека сводится здесь к развитию в ребенке присущих ему от рождения инстинктов. В основе таких педагогик лежит принцип философии тождества: единствообъекта и субъекта как единство бытия и должного, природы и культуры [2]. Существовали и отдельные попытки преодоления натурализма. Еще В.В. Зеньковский в 1934 году писал об опасном пути педагогического сенсуализма как попытки через развитие психической периферии "организовать" духовную жизнь человека [3].

Педагогический натурализм есть следствие антропоидеалов философии Просвещения, пытающихся во имя "объективной истины" во что бы то ни стало свести сущность человеческую как сущность бытия к какой-либо предметизации. Вера эпохи Ренессанса в человеческую способность познать естественный характер мира и самого себя в нем приводит к появлению в период Просвещения новых философских и методологических основ познания. Ведущее место в организации деятельности исследователя играют практические способы исследования мира: опыт, наблюдение, эксперимент и теоретические описания (моделирование, математизация, схематизация, ...). Выделение научной формы мышления как главного инструмента познания приводит к разрушению "конечного мира", пониманию места и роли человека в нем. Мир человека того времени, по всей видимости, был неизобразим: "Imago mundi nova - imago nulla" (лат.) ("Новый образ мира - это отсутствие

всякого образа"), что, пожалуй, является и девизом постмодерна. Исследуя историю антропологического вопроса, М. Бубер отмечал, что и в дальнейшем рационалистическая эпоха лишь "обломила острие антропологического вопроса. Обломок его засел в теле, и рана начала гноиться" [4]. Научные революции и дифференциация знания, повлиявшие на распад философской картины, спровоцировали "растаскивание" антропологического вопроса как проблемы о целостном. Утрата фундаментальной проблемы существования неизбежно приводит к тому, что "лаическая педагогика, при всем богатстве ее творческих исканий скованная рамками педагогического натурализма, отвергала участие высшего мира в развитии человека" [5]. Таким образом, педагогика лишилась своих оснований (и религиозных, и философских), а следовательно, она не могла обеспечить организацию сферы самоопределения человека как его "вертикальных отношений" [6] (в противопоставлении горизонтальным отношениям социальных взаимодействий и коммуникаций), где возможно осуществление, говоря языком немецкой философии, метафизики человеческого Dasein. (Понятие самоопределения пока здесь рассматривается подобно тому, как его определял в своих лекциях (1995) Петер Шульц, противопоставляя "Selbstbestimmung" (автотеологическая структура человеческого действия) и "Fremd - bestimmung" (определение извне); самоопределение как действие нетранзитивного типа, направленное на обоснование собственного бытия [7]). Такое ограничение сферы употребления педагогики превращает ее мир в механизмы обслуживания жизненных практик - реальностей, которые и не требуют восхождения к ним. "Поверхность жизни", - как говорил Зеньковский, - стала педагогической реальностью, тогда как "жизнь в вечности" входит в нашу обычную жизнь; как жизнь и смерть соединены одна с другой, так время и вечность сопряжены друг с другом" [8]. В результате мы имеем педагогику с соответствующим эмпирическим инструментарием, выраженном в многочисленных методиках, которые, как правило, претендуют ни много ни мало на антроппрактическую функцию Самого ..., тогда как преодоление педагогического натурализма не может заключаться в "улучшении" методик как методов воздействия на ребенка, а есть проблема видения антропологического бытия и в этом смысле метафизическая. Посвящение в эту проблему определяет принципы и поле средств педагогического взаимодействия.

Какая же программа реализуется в типичных настоящих педагогиках? Актуальные попытки ответа на этот вопрос уже начал давать, например, Э. Фромм, особенно здесь примечателен раздел "Иллюзия индивидуальности" в работе "Бегство от свободы". Поиск истины в таких программах замещен освоением хаотической массы фактов с одновременным запретом на переживание как практику создания собственных оснований (например, подавление осознания смерти); цели здесь подменены желаниями, желания определяются здравым смыслом и общественным мнением [9]. Сегодня же опасность "бегства от свободы" только возросла: "котел" постмодерна, "варящий без рецептов", ставит под сомнение (уже в который раз в истории культуры) само существование антропологического пространства и, как следствие, происходит

идентификация человека с предметными сферами: социологизм, психологизм, разного рода "духовизмы",....

В такой ситуации обостряются основные проблемы педагогической антропологии: во-первых, проблема инвариантности в системе педагогической деятельности (вопрос не только сегодняшний, а уходящий в проблематику предмета педагогики вообще), во-вторых, проблема онтологических и соответственно деятельностных способов самоопределения педагогики. Эти проблемы возможно обсуждать в рамках системных представлений о педагогической деятельности. Такая систематизация приводит к выделению типов систем педагогики, что позволяет обсуждать разные педагогические практики, выделять их из эмпирического многообразия.

В качестве исходного основания здесь является способ онтологического видения и представления мира (который соответственно определяет средства и методы деятельности), как предельное основание для разворачивания практик [10]. При разведении содержания исходных онтологий используется дихотомия "естественное - искусственное" как регулятивный принцип, а также представления об онтологическом статусе нормы [11]. В результате возникают два предельных онтологических способа представления мира: как естественного объекта и как искусственного образования. Эти способы онтологического видения сопряжены соответственно с онтологией (рамкой) воспроизводства и онтологией (рамкой) развития.

Дальнейшая дифференциация посредством категорий естественно-искусственного процесса воспроизводства в системе педагогической деятельности выделяет процессы отражения (как естественный процесс) и освоения (как искусственный процесс). Произведя подобную работу по отношению к процессу развития в системе педагогической деятельности, получаем процесс оспособления (как естественный процесс) и процесс индивидуализации (как искусственный процесс). Исходя из такой представленности педагогических процессов, возникает матрица, организующая типологизацию систем педагогической деятельности. На основе такой матрицы возможно организовать исследования педагогики в ту или иную историческую эпоху. Так, например, в современную эпоху в качестве педагогики отражения выступают различные виды воспитания, такие, как педагогика образца (более высокие формы "педагогического образа"); педагогикой освоения является дидактическая педагогика; процесс оспособления реализуется в различных формах деятельностной педагогики; процесс индивидуализации рассматривается в рамках педагогики самоопределения [12].

II. Самоопределение педагогики происходит через систему понятийной организации как категориальной иерархии и определения способов употребления тех или иных понятий.

Одной из ведущих категорий в педагогике, на основе понимания которой разворачиваются многочисленные практики, выступает "культура". Разные типы отношения к проблематике культуры и к ее рассмотрению порождают различные содержания педагогической деятельности.

Традиционное самоопределение педагогики направлено на рассмотрение культуры как экзистенции человека, как сферы предельного. Культура здесь является самоценной сущностью, а человек по отношению к ней выступает абсолютной функцией нормы. И поскольку в такой ситуации сама культура существует как неосознаваемая естественность, как онтологически предельное, то закономерным становится отсутствие представлений об искусственном развитии, то есть о развитии как таковом. Возникает определенная антропологическая парадигма: "Культура овладевает человеком".

Вслед за Хайдеггером здесь следует отметить, что происхождение понятия культуры восходит к эпохе Просвещения, наполнившей это понятие содержанием "исторического". Культура рассматривается как исторический феномен. Идея культуры сопряжена с идеей историчности, и на входе в век XX она осуществляется в историческом сознании как процесс и цель образования, соразмерный человечеству, жизнедеятельности. Просветительское рассмотрение истории, ориентируемое на понятийно ясные целевые установки, по существу рассматривает индивидуума "не как индивидуальность, но как частный случай рода, как исторический атом" [13]. Преодоление Просвещения начинает совершать Кант, перенося философскую проблематику в субъективность "Я" трансцендентальной апперцепции. Метафизика "Я" Фихте и Шеллинга рассматривает историческое в индивидуальном своеобразии с точки зрения деятельности субъекта, исходя из личностной самоценности. Историческое развитие рассматривается теперь как развитие сознания и духа - пробуждается идея мотивов и ступеней развития (феноменология) духа, история рассматривается, с точки зрения Фуко, двояко: как эмпирическая наука о событиях и как "коренной способ бытия". Философия XIX века, а следовательно, и поиск человека, осуществляются между историей и Историей, между событием и Первоначалом, между забвением и Возвратом, то есть Память как метафизика. Возникает вопрос: "Что же это значит - для мысли иметь историю?" [14].

Попыткой соединения индивидуального и исторического (всеобщего) в XX веке выступает творчество К. Ясперса, рассматривающего исторического индивида как единичное и неповторимое духовное существо, то, которое в истории видит себя как носителя свободы, видит в себе экзистенцию, дух: "В истории нас интересует то, что не может интересовать нас в природе, - таинственность скачков в царстве свободы, и то, как бытие открывается человеческому сознанию". Это возможно понимать как преодоление истории, а далее у Ясперса мы читаем: "Все дело в том, чтобы воспринимать настоящее как вечность во времени Вечное движет себя как решение во времени. Для трансцендирующего сознания экзистенции история растворяется в вечности настоящего" [15].

"Преодоление истории" позволяет осуществить, во-первых, полагание культуры в ее онтологическом статусе, во-вторых, производить рефлексию объектов культуры, ее норм и самих мыслительных средств онтологического полагания. "Преодоление истории" возможно рассматривать и как "освобождение" от культуры, что позволяет осуществить перевод внимания на самого

себя как на источник нормативности особой отдельной природы, источник разворачивания "культур-онтологии" и программ организации будущего.

Такая схема отношений в системе "человек-культура" предполагает появление программирующей позиции, способной для себя задавать среды различной природы, в которых возможно проектирование способов ("траекторий") реконструкции культуры как реализации идеи собственного пути. Онтологическое поле мыследеятельности при таком рассмотрении охватывает культуру, и тогда культурное начинает выступать как искусственное и определяется содержанием процессов самоопределения "субъекта искусственного конструирования культуры" [16].

Здесь возможно высказать гипотезу об уже упомянутой "онтологической метаморфозе": искусственное полагание культуры превращает, по существу, рамку культуры в рамку истории. Но это не онтологическая подмена, устранившая онтологию культуры, а полагание двух фокусов, культуры и истории, где возможно онтологическое "выворачивание" одного через другое. И онтология культуры, и онтология истории могут использовать другую в качестве средства собственного полагания. По существу, возникает идея "культура-история" онтологии.

Для субъекта реконструкции культуры становится явным две истории.

"История один" как генезис культуры - как генезис набора ее (культуры) причин как оснований истории (идей, семиотических образований, культурных образцов, ...). "История два" как история деятельности субъекта реконструкции культуры, как история становления границ смыслов, оформляющих человеческую индивидуальность. ("В Библии относительно рефлектируемой мысли сказано: "И помни весь путь, которым вел тебя Господь" (Втз. 8.2.). Обязательность рефлексии - в сохранении пути мысли, метода, как, собственно, и можно понимать method (не путь, а память о нем)" [17].

И вот это полагание на одном иерархическом уровне двух онтологических рамок, приводящих в результате "обоюдных выворачиваний" к появлению двух историй, во-первых, выводит человека в историю как сферу человеческого бытия и развития, как в "поле драмы человеческого существования" [18], а во-вторых, "освобождает" человека от культуры посредством выхода из истории (истории один). Вот здесь и возможен разговор о появлении пространства индивидуальности как пространства присутствия, как истории процесса индивидуальной реконструкции культуры. Введенный при этом фокус индивидуальности обозначим "культурной региональностью индивидуальности".

Задавая категориальное поле педагогики, следует особым образом рассмотреть понятие индивидуальности. Одно из отношений к этому понятию связано с признанием существования индивидуальных характеристик, выделяющих объект, отличающих его от остальных. Такое отношение указывает на "особенное", но не рассматривает субстанционального. "Отдельные души отличаются друг от друга бесконечным множеством случайных модификаций. Но эта бесконечность представляет собой род дурной бесконечности" [19]. Другого рода отношение связано с сущностным употреблением и пониманием

манием "индивидуального" как субстанции, способной задавать программы бытия, из оптических рамок индивидуальности [20].

Выделение индивидуального как субстанционального, с точки зрения излагаемой здесь гипотезы, связано с полаганием особого пространства культуры, его реконструкции как основания концепции индивидуализированного существа. Культурная региональность и выступает той "точкой бытия", которая определяет отсчет и "меру всех вещей". Специфику природы такой субстанции возможно выделить в "столкновении" позиций Канта и Платона (между миром трансцендентного и миром идей как культурными мирами).

Онтологический смысл мира идей задавал формы мышления, которые рассматривают универсум как целое и, исходя из этого, выводят единичное, индивидуализируют сущности, формируя материальный субстрат. "У Платона ... идеи суть первообразы самих вещей, а не только ключ к возможному опыту, каковы категории. Согласно учению Платона, идеи вытекают из высшего разума и отсюда становятся достоянием человеческого разума, который, однако, утратил теперь свое первоначальное состояние и принужден лишь с трудом восстанавливать путем воспоминаний (которые образуют философию) свои старые, теперь потускневшие идеи" [21]. Кант переворачивает понятие трансцендентального от близкого к универсальному высшему определению (схватыванию) бытия к пониманию трансцендентального как источника (механизма) полагания онтологического - возникает понятие трансцендентального субъекта. Примечательна для нас здесь трансцендентальная идея свободы. Антиномия Канта о свободе разрешается, исходя из представлений о ноуменальном, интеллигибельном человеческом характере (сущности). Если в платонизме интеллигибельный мир есть мир идей, усматриваемых умом, то у Канта это создаваемый мир, сохраняющий самоидентичность человека; отсюда и представление об автономии как самоопределении на основе разума.

Специфика такого онтологического полагания выделяет особое пространство. Это индивидуализированное пространство выступает той субстанцией, которая разворачивается в различные модусы и определяет таким образом сферы и содержание человеческого бытия.

Организация этой субстанции позволяет задавать мир как целое уникальным ("индивидуальным") образом - возникает "онтология индивидуальности", которая полагает самое себя и задает мир как проекционные сферы своего существования: Природа, Социум, Культура, Смерть, Бог,

Онтология индивидуальности проецируется прежде всего в специфике надындивидуального языка как посредническом средстве индивидуального во внешнем. Но язык индивидуальности имеет еще и функцию "следа" - знака индивидуальности как знака самоопределения. Возможно утверждать, что культура (до индивидуальной реконструкции) есть "архив" нерасшифрованных знаков и языков индивидуальностей. Попытка же их расшифровки есть признание наличия своего индивидуального пространства.

По существу, культурная реконструкция есть индивидуальное по отношению к рамке (онтологии) культуры и истории опредмечивание, превращающее рамочные идеи в индивидуализированные проблемы.

Позиционный спектр в пространствах мыследеятельности и изменения в них можно рассматривать как проекции в различные сферы человеческого существования (это может являться предметом специального профессионального исследования). Смену позиционности по отношению к сферам существования ("представленности человека") возможно квалифицировать как реорганизацию описываемой субстанции - изменение характера ее целостности, а по сопричастности - изменение типа взаимодействия с миром.

Благодаря рефлексивной природе такой субстанции, выводящей мыслительные категории, и в результате превращения их в режимы средств, на основе онтологической функции возникает программирующая. Это и позволяет разворачиваться индивидуальности в обустроенных ею же пространствах. Так, например, индивидуальная образовательная программа направлена на создание особого образовательного пространства, исходя из концепции "индивидуализированного существа", и представляет его проекции в этом образовательном пространстве.

Изложенная позиция по отношению к категориальному полю, задаваемому понятиями культура - индивидуальность, выступает как основание для организационного и содержательного выстраивания образовательных пространств и антропопрактик программного "самополагания", разворачивающихся внутри них. В таких системах и возникает ниша "практика тьюторства" [22]. В этой связи следует обсуждать и перенос фокуса в антропопрактиках с проектного на программный подход [23].

С позиций проектного подхода педагогика по сути является механизмом трансляции культурного опыта посредством воспроизводства различных деятельностей и имеет заданный антропопроект. Главенствующей функцией педагогики можно считать то, что педагогика как система деятельности выступает механизмом трансляции и реализации онтологических представлений и формирования структуры содержания системы социальной деятельности посредством созданных специальных систем деятельности. Человек здесь рассматривается как продукт, обладающий свойствами и качествами, которые обуславливают специальные педагогические процессы.

Таким образом, самоопределение такой педагогики лежит вне смыслов разворачиваемых здесь понятий, поскольку в ситуации (рамке) воспроизводства культура выступает как объемлющая рамка по отношению к деятельности, что в итоге приводит к тому, что человек оказывается элементом деятельности.

Следует понимать, что смыслы введенных здесь понятий уже не могут быть реализованы в педагогических пространствах, где априори происходит онтологическая трансляция. Смыслы этих понятий задают, с точки зрения представленной здесь позиции, "нецелевые" (открытые) образовательные пространства. Тьюторство является сопричастным развитию на уровне предельного. В качестве объекта и пространства нахождения средств деятельно-

сти для тьютора (тьюторской системы) выступает онтология индивидуальности, знаки индивидуальности как символы самоопределения, история развития индивидуализированной сущности, то есть тьютор присваивает на уровне онтологии средств историю развития индивидуальности. Таким образом, тьютор "обслуживает" программы как разворачивающиеся онтологии индивидуальности.

Принципиальной оппозицией в рамках излагаемой версии в выделении сущности тьюторства является противостояние практики трансляции и практики трансцендирования.

III. Самоопределение педагогики по отношению к практикам трансцендирования обуславливает рассмотрение их особенностей.

Практики трансцендирования в истории культуры возможно рассматривать как практики свободы, имеющие отличительные характеристики в пространстве антропопрактик.

Прежде всего осуществление подобных практик связано с полаганием трансцендентной реальности как онтологического в-себе-бытия и приписывания ему статуса истинного. Трансцендентная реальность описывается (может быть описана) с помощью модусов (видов) представленности бытия - возможность, необходимость, действительность. Действительность как модус бытия возникает благодаря пересечению возможности и необходимости. Возможность указывает на исполнение содержания (и таким образом определяет сферу наличного бытия, например, с помощью категорий), на потенцию как силу и способность к действию. Возможное при определенной необходимости становится действительным. Необходимость указывает на основания (причины) исполнения содержания в форме построения связей в мире трансцендентной реальности. Необходимость определяет условие перехода из области возможного в сферу наличного бытия, то есть указывает на условие реализации потенции.

Таким образом, действительность как действительное бытие Сущего выступает как действительность [24] и указывает на бытийные способы действия - способы разворачивания и осуществления бытия в трансцендентной реальности. Следовательно, формировать действительность для человека есть решение проблемы поиска способов осуществления антропологического бытия. Проблема поиска таких способов есть проблема самоопределения как проблема свободы воли. Дело в том, что "обустройство" трансцендентной реальности предусматривает наличие пространства трансцендентальной свободы, и возможно, что это является ее атрибутивной характеристикой.

Этому можно найти подтверждение. Так, Немесий Эмесский отмечал, что рассуждение о самоопределении "исследует причину, по которой сотворивший нас Бог создал нас свободными" (перевод с греческого, точнее "самопроизвольными") [25]. И. Кант связывал с трансцендентальной свободой условие самоопределения воли своим собственным законом, благодаря чему начинается новый каузальный род в мире явлений. Вход в мир мыследеятельности также порождает свободу, поскольку позволяет превратить этот мир в средства достижения целей [26].

Возможно высказать гипотезу о том, что наличие пространства трансцендентальной свободы предусматривает особое отношение к миру Сущего, отношение, которое задает возможность самоопределения. Мир Сущего через это отношение выступает уже не как онтологическое в форме свернутой программы, в этом отношении появляются элементы искусственного полагания, и тогда мир Сущего начинает выступать как мир программных средств. Можно заметить, что, может быть, "восхождение к Сущему" - путь Посвященных - есть путь из онтологически заданного бытия Сущим к его (Сущему) программному применению. Таким образом, в качестве Посвященных были те, которые были способны к программному управлению реализации Сущего [27]. Такое отношение предусматривает наличие сущности человека как субстанции самостоятельно существующего сущего - так возникает проблема самоопределения. Наличие пространства трансцендентальной свободы инициирует существование возможного как индивидуального уникального способа реализации Сущего - как способа собственного исполнения [28]. Необходимость же существует как основание реализации этой потенции и в трансцендентной реальности, отвечает за готовность к переходу в пространство свободы; необходимость возникает как конфликт, разрешение которого возможно лишь через формирование действительности в пространстве трансцендентальной свободы. Готовность к переходу в это пространство обеспечивается необходимостью (как модусом бытия) посредством осуществления практик отказа.

Назначение таких практик заключается в "выходе" в трансцендентные реальности, связанном с преодолением эмпирического и с практикой отказа. Вот, например, Л.Н. Толстой находит у Лао-Тзе:

"Закрывать	свои	выходы,
Затворить	свои	двери,
Притупить	свою	остроту,
Рассеивать	свою	полноту,
Смягчать	свой	блеск,
Уподобляться		праху,

В этом единение." [29]

Климент Александрийский указывал, что непреложное отделение от телесного и связанных с ним страстей - это жертва, приятная Богу. И следует напомнить известные выражения Христа, связанные с указанием на отказ, например: "... предоставь мертвым погребать своих мертвецов" (от Матфея) или "... никто, возложивший руку свою на плуг и озирающийся назад, не благонадежен для Царствия Божия" (от Луки).

Таким образом, наличие пространства свободы в трансцендентной реальности разворачивает (обуславливает) наличное бытие и обуславливает существование его модусов. Это с точки зрения "организации" трансцендентной реальности. Но возможен и другой разворот с точки зрения порождения (генезиса) пространства трансцендентальной свободы. Здесь и возможно обсуждать понятие самоопределения и его различные модификации.

Организация или "обустройство" трансцендентной реальности есть логика, заданная, говоря языком Канта, "трансцендентальными местами понятий", не указывающая на происхождение этих "мест", и, соответственно, не указывающая на происхождение пространства свободы. Причем обсуждение в логике генезиса вынуждает признать, что "свобода" как понятие есть лишь метка, указывающая на качественную смену "происходящего" [30].

Эту качественность возможно определить на языке М.К. Мамардашвили как "полноту бытия", имея в виду "собираение себя в точку", как субъективное индивидуальное "сцепление", порождающее деяния независимые от того, в реку каких последствий и в какие сцепления упадет мой поступок" [31]. Собираение себя обеспечивается необходимостью наличия "полноты бытия". "Собранный субъект" обладает "иной" качественностью (поскольку обладает сущностью). По отношению к чему "иной"? По отношению к существующим качественностям (сущностям), уже состоявшимся, реализовавшимся. Нельзя указать место - "зазор бытия" как место "собираения в точку", нельзя определить место появления этой точки, можно лишь определить места, где этого не произойдет. Поэтому "не быть" есть первичный акт самоопределения. "Не быть здесь", и далее "не быть везде". (Например, технически в европейской культуре это может соответствовать знанию о местах незнания). Таким образом, в "логике происхождения свободы" нельзя мыслить самоопределение как переход в иное заданное пространство. "Осуществление свободы" есть лишь метафора, поскольку "свободы нет", она не задана. Есть лишь прецедент - феномен свободы, указывающий на индивидуальную идентификацию, проявляющийся в социально-деятельностном пространстве как поступок.

Педагогическое, а, следовательно, технологическое отношение не позволяет мыслить идею трансцендентальной свободы как потребность саму по себе. Свобода есть порожденный эффект субъектного существования в трансцендентной реальности. Следовательно, для педагога она не ценна как цель. Освободившись от одной метафоры (вернее, сняв ее) - "свобода", попробую "разрешить" другую - "самоопределение".

В конечном смысле самоопределение это предельный способ существования в трансцендентной реальности, соразмерный по своей предельности со способом "жизнь" в эмпирии. От эмпирической представленности можно отказаться, отказавшись от "жизни", отказ от самоопределения как от способа существования влечет уход из трансцендентной реальности. Поэтому нельзя считать трансцендентными практиками те, где осуществляется лишь отождествление с Сущим (буквально "по образу и подобию") - это лишь еще одна "добавочка" к миру первых природ (Природа, Социум, ...). Самоопределение - это существование по отношению к Сущему (или в мире представленности Сущих, поскольку самоопределение как идея поиска уже предполагает понимание много-образия Сущего - например, в истории религиозной культуры возможно наблюдать явления поиска Бога, тогда как Священные Писания, "написанные Духом Божиим через освященных от Бога людей, называемых пророками и апостолами" [32], конечно же, для этих людей существовали. Сомнительно, что это было необходимо лишь для онтологических доказательств в борьбе с еретиками).

тельств в борьбе с еретиками). Или, вернее, существование в поле трансценденталии. Такое существование есть бытие обоснования себя. И это есть инобытие - существование сущности. Поэтому самоопределение не есть действие, хотя именно инобытие порождает действительность как действительность. Самоопределение не есть переход (по отношению к Мирам), за это отвечает трансцендирование, хотя самоопределение есть результат трансцендентного акта. Это есть бытие. Это можно называть по-разному, главное - понимать сущностную, порождающую природу этого бытия. Бытия, отвечающего за собственное сохранение и, что очень здесь принципиально, удерживающего содержание Сущего в мире средств. И в этом есть испытание - существование (как осуществление) человека в поле сферы Духа, но не в пространстве отождествления с Духом.

Думаю, именно с этим испытанием связано решение конфликта "культурное - индивидуальное" [33].

IV. Самоопределение педагогики, как и любого вида практики, связано с определением объектной сферы, в которой та или иная педагогика реализуется. Самоопределение в объектной сфере указывает на пространство целеполагания. По отношению к объектным сферам возможно выделить различные педагогики: социальные, натуральные (природные) - "педагогика выращивания", ... , антропологические, духовные. Проблематика тьюторства возникает при переходе от педагогики как антропопрактики к духовной практике.

По объекту деятельности тьютор - антропопрактик, тогда как объект цели его находится в сфере Духа. Такая позиция задается самой организацией трансцендентной реальности. Тезис "тьюторство начинается там, где заканчивается педагогика" [34] возможно понимать как следующее: "последнее", за что отвечает педагогика, - это за организацию и реализацию практик "освобождения" [35] как трансцендентных актов осуществления восхождения к Сущему. Метод восхождения как путь познания заключен в содержании конкретных онтологий и определяет этапы и механизмы этого пути. Этот путь поддерживается педагогическим сопровождением. Система педагогической деятельности, ее содержательность и последовательность, система поля педагогических позиций задается метафизическими системами. Позиция же тьютора находится вне такой системы педагогической деятельности. На примере одной наиболее целостной педагогической системы возможно показать, что не есть тьюторство и где оно может появиться. Эта система есть методы путей достижения высшего знания, описанные в работе Климента Александрийского.

По представлениям Климента, выделяется три ступени откровения Логоса.

Исходя из этих ступеней, Климент пишет три сочинения: "Протрептик", "Педагог", Дидакалос [36] ("Строматы"). Протрептик, или Увещание к язычникам возможно в рамках данной статьи определить как этап подготовки к трансцендентному акту. Увещатель учит неверующих - передает сведения, необходимые перед актом принятия христианства.

Педагог необходим тем, кто пожелал принять на веру христианское учение и следовать ему. Педагог указывает путь и сам является образцом, то есть эта позиция связана с демонстрацией норм "праведной" жизнедеятельности.

Задача Дидакалоса - демонстрация божественного. Его деятельность "мультисистематична". В качестве особенностей такого типа наставлений возможно выявить: 1) интуитивное движение без ограничения по отношению к подходам и философским позициям; 2) одновременное скрытие и выявление смысла. Вспомним знаменитое высказывание Гераклита: "Не говорит, не скрывает, но знаменует". Инструментом такого наставления оказывается символ. Значение символа выходит в этой связи далеко за пределы непосредственной задачи толкования Писания и приобретает значение основного инструмента познания. Может быть, это своеобразный фасилитатор, провоцирующий посредством неоднозначности символа поиск, осуществление которого возможно лишь в трансцендентной реальности. Причем на этом примере инструмента выхода - символе возможно показать, что инструментарий трансцендирования не может быть привлечён извне, а находится внутри самих метафизических систем. В данном случае используется символическая специфика священных текстов.

Далее мы должны рассматривать , где человек может восстановить утраченное им подобие. Наличие пространства , в отличие от гностиков, которые считают, что высшее знание должно быть достигнуто в ходе самого трансцендентного акта как озарение, позволяет осуществить конструирование метода движения в трансцендентной реальности. Последовательные этапы восхождения к гносису есть:

Первое как "очищение" предусматривает освобождение от чувственных страстей, направлено на достижение способности созерцания умопостигаемого мира, это этап "непреложного отделения".

Второе как отвлечение от телесных, рациональных и умопостигаемых сущностей души. Целью его является продвижение к первоосновам. Данный процесс содержит три этапа для посвящающихся - это прохождение малых мистерий: учение о мире и времени, музыка, астрономия, геометрия и диалектика (опосредованные знания о Боге); Великие мистерии (непосредственные знания о Боге); негативное богопознание.

Третье как увиденное. Путь поиска в безобразности во имя благодати знания - открытие духовной сущности, которое осуществляется Божественным Учителем - Логосом. Таким образом, функции Логоса возможно рассматривать как функции педагогической позиции. Содержание же этих функций определено в Писании: наставления, притчи, история Христа (в общем такое содержание заключено в самой метафизической системе). Педагогическая функция (позиция) Логоса направлена (отвечает) на (за) восхождение к сущности Духа (в данном случае Бога) в трансцендентной реальности.

Педагогическая система Климента Александрийского является одной из наиболее целостных и преемственных по отношению к его теологической системе (как метафизическим основам), но в ней нет позиции антропопрактика в сфере Духа, отвечающего за "развитие" этой сферы посредством индивидуального прорыва.

Увещеватель передает писание (осуществляет позицию дидакта); Педагог транслирует нормы как руководитель-воспитатель; Дидаскалос осуществляет трансцендентные средства выхода - позиция "инструменталиста"; Божественный Учитель - хранитель и передатчик истины, отвечает за осуществление "по образу и подобию".

Если рассмотреть другие религиозные педагогические системы, то возможно и там заметить отсутствие позиций, имеющих в качестве объекта деятельности какую-либо индивидуально-антропологическую сущность. Но не следует связывать отсутствие таких позиций лишь только с "педагогиками духа". Педагогика сама по себе как тип деятельности работает "поверх" человека, направлена на прикрепление его либо к миру существования, либо к миру Сущего. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться к истории культуры и выяснить, что считалось педагогикой [37].

Тьюторство осуществляется как антроподоуховная практика на стыке антропологического и духовного. Эта позиция отвечает за существование сущности в сфере Духа, то есть эта ответственность направлена на осуществление "прорывов" в сфере Духа. Если бы это была антропопрактика, то называлось бы "совершенствованием", если бы это была духовная практика, то это было бы "исполнением". Это не то и не другое. Это есть порождение Духа на фокусе человеческого (если позволить себе метафору, то "появление сына божьего как Бога").

Тьюторство уже не есть педагогика, но оно возникает по отношению к полю трансцендентальной педагогики, поскольку тьюторство может быть осуществлено лишь благодаря "зазору бытия" между сущностью и Духом как Сущим. Благодаря признанию этого "зазора" возникает идея открытого образования.

Пожалуй, здесь следует окончить этот текст. Он задал пока лишь место возникновения открытого образования и определил предпосылки восхождения к нему в виде трансцендентальной педагогики, расчистив путь к концептуальному конструированию и технологическому проектированию в Школлеборатории гуманитарного образования. Но это уже другой тип работ.

Примечания

1 "Вопрос о сущности метафизики есть вопрос о единстве основных способностей человеческой "души". Кантовское обоснование показывает: обоснование метафизики является вопрошанием о человеке, т.е. антропологией". И далее: "Она (философская антропология) содержит в себе постоянную опасность того, что оставлена скрытой необходимость развивать вопрос о человеке именно как вопрос, имеющий целью обоснование метафизики" [Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики - М. - 1997, с.120, 127].

2 Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М. -1995, с.103.

3 Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М. - 1993, с. 132.

4 Бубер М. Проблема человека /Я и ТЫ. - М. - 1993.

5 Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии.- М. - 1993, с. 149.

6 Здесь для пояснения сошлюсь на раздел "Вертикаль" из лекции П.Г. Щедровицкого: "Эта вертикаль является осью самоопределения более реальной для человека в его конкретном бытии, чем любые ситуационные отношения, связи, зависимости. Этот тезис, понятно, невозможно обосновать, потому что эмпирически человек живет в поле зависимости. Его актуальное поведение почти целиком и полностью определено "да" и "нет" других, этим кольцом ожиданий". [Щедровицкий П.Г. Л. Выготский и современная педагогическая антропология/Тьюторство: идея и идеология. - Томск. - 1996, с. 87].

7 "... речь идет о том обстоятельстве, что субъект, вместо того, чтобы "позволить - себе - существовать" (sishlebenlassen) день за днем, ориентирован на нечто, в чем он находит смысл своей жизни и за счет чего жизнь субъекта приобретает непрерывность (надситуативную целостность)" [Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. - Новосибирск. -1996, С.35.]

8 Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М. - 1993, с. 152.

9 "В ходе новой истории власть церкви сменилась властью государства, власть государства - властью совести, а в наши дни эта последняя была вытеснена анонимной властью здравого смысла и общественного мнения, которые превратились в орудия конформизации. Освободившись от прежних открытых форм власти, мы не замечаем, что стали жертвами власти нового рода. Мы превратились в роботов, но живем под влиянием иллюзии, будто мы самостоятельные индивиды" [Фромм Э. Бегство от свободы. - М. - 1995, с. 211].

10 см.Щедровицкий Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодейательностного подходов. /Избранные труды. - М. - 1995.

11 Генисаретский О.И. "Искусственные" и "естественные" системы //ВМ. - 1995. - № 1-2.

12 Логика подобной дифференциации в рамках метода восхождения от абстрактного к конкретному обоснована автором в диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук "Педагогика как система социальной деятельности".

13 Хайдеггер М. Феноменология и трансцендентальная философия ценности. - Киев. - 1996.

14 Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. -Спб. - 1994, с.245.

- 15 Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М. - 1994, с. 249,280.
- 16 Зуев С.Э. Культура в контексте развития //ВМ. -1991. - №2.
- 17 Левинтов А.Е. Человек как идея //ВМ. - 1995. - № 2-4, с. 42.
- 18 Мамардашвили М.К. Проблема человека в истории /О человеке в человеке. - М. - 1991, с.21.
- 19 Гегель Г. Энциклопедия философских наук в 3-х томах. т. 3. - М. - 1977.
- 20 Так, например, у Хайдеггера: " ... фундаментальную онтологию, из которой могут возникать все другие, надо искать в экзистенциальной аналитике присутствия". [Хайдеггер. М. Бытие и время. - М. - 1997].
- 21 Кант И. Критика чистого разума. - Спб. - 1993, с. 217,218.
- 22 Наиболее приемлемая для меня "предельная" идея тьюторства есть "идея социально-деятельностного решения конфликта между культурным и индивидуальным планами существования человека, ...". [Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства - идея педагогического поиска (идентификация пространств полагания) /Тьюторство: идея и идеология. - Томск. - 1996, с. 17]. Хотя в последнее время я стал сомневаться, что это решение изначально имеет социально-деятельностную природу.
- 23 См. о подходах в антропопрактиках у Даниловой В.Л. Антропотехника как проблема методологии //ВМ. - 1995. - №1- 2.
- 24 Wirklichkeit (нем.) - действительность, Мейстером Экхартом было введено как перевод латинского "actualitas" - "действенность".
- 25 Немесий Эмесский. О природе человека. - М. - 1996, С.166.
- 26 Щедровицкий П.Г. Очерк основных идей системомыследеятельностной педагогики. /Очерки по философии образования. - М. - 1993, с.142.
- 27 Если здесь нужно какое-то пояснение, то я бы привел жизнедеятельностный пример. Для меня примечательна в этом смысле, например, рефлексивная версия В. Виндельбанда "О Сократе". [Лики культуры: Альманах, т.1.-М.- 1995].
- 28 Или способа собственного бытия, которое может осуществиться в особом пространстве, для описания которого приведу высказывание М.К. Мамардашвили: "Это не просто существование вещи, а то, что существует в зазоре между задаваемой формой (или понятием) творения и его потенциальной формой или новым творением". [Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. -М. - 1992, с.367].
- 29 Изречения китайского мудреца Лао-Тзе, избранные Л.Н. Толстым. - М. - 1992, с.24.
- 30 Такое понимание, в частности, проблематизирует ценность свободы как чего-то предельного, поскольку ценность свободы как таковая не указывает на собственное происхождение.
- 31 Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки. - М. - 1996, с.41,42.
- 32 Библийская энциклопедия Архимандрита Никифора. - М. -1990, С.567.
- 33 Тьюторство: идея и идеология. - Томск. - 1996, с. 17.

34 Я этот тезис высказал на I I тьюторской конференции в Томске в 1997 году. Но тогда это было в некотором смысле только интуитивно.

35 У В. Зеньковского: "В воспитании дело идет об "освобождении", то есть о восхождении к свободе" [Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М.-1993,с.30-31]. Сегодня эта идея имеет продолжение; "Ключевым вопросом философской и педагогической антропологии в рамках СМД-подхода оказывается вопрос о методах и техниках освобождения от деятельности" [Щедровицкий П.Г. Мышление, методологическая работа и развитие //ВМ. - 1992. - №1- 2].

36 "По некоторым сведениям, Климент начинал писать одноименную книгу, и он сам говорит об этом своем намерении в Педагоге (Paed . III , 97). По мнению некоторых исследователей, Строматы - это подготовительные заметки, которые могли бы лечь в основание этой завершающей трилогию книги." [Афанасин Е.В. Философия Климента Александрийского. - Новосибирск. -1997, с.62].

37 В этом смысле я согласен с утверждением, что "педагогическая цель трактуется как отражение сущего и выражение должного в человеке" [Беляева Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности. Автореферат докторской диссертации. - Екатеринбург. -1994].

И. А. Шиянова (Томск — Москва)
Виртуальная топика тьюторской ориентации
(аксиологический контекст)

Современный мир - мир поликультурный, находящийся в поисках целостности. Сегодня мир организован предельно фрагментарно, но каждый фрагмент начинает осознавать целостность, замкнутость и эзотеричность. В этом плане такое повышенное рефлексивное существование внутри определенного фрагмента, внутри определенной "фасетки" - это возврат к неким элементарным культурным нормам человеческого существования, к традиции, к сообществам. Но, с другой стороны, человек существует достаточно эзотерично и в то же время достаточно задано по отношению к какому-либо контексту, он вынужден искать некие горизонты целостности или механизмы выхода за пределы своего пространства и включения в мир. Эти поиски достаточно драматичны, поскольку эффект постмодернистского сознания [1] как раз и заключается в том, что сами поиски происходят в таком ироническом зале [2], то есть целостность не обретается.

Возможны несколько тактик поведения в современном мире.

Первая тактика, совершенно нормальная и часто встречающаяся, - это поведение и жизнь внутри сообщества или внутри традиции с осознанием этих ценностей как предельных, с постоянным их воспроизведением на себе и с принципиальным отсечением всех возможных типов связи с внешним миром в виде других пространств, поскольку этот выход может стать моментом потери собственных ценностей [3].

Вторая тактика "скольжения", заданного логикой постмодернистского сознания,- движение по фрагментам сегодняшних контекстов. В одном из них задержаться нельзя, поскольку каждый является во многом уничтожающим по отношению к другому.

Третья тактика, которую я фиксирую как тактику тьюторского поведения, заключается в таком странном, парадоксальном типе активности, при котором человек, удерживая свое как ценность, все-таки может открыть перспективу своего движения навстречу чужому как другому и находит возможность входить в чужие традиции, сообщества, осмыслять чужие нормативы как другие и возможно существующие [4].

Известный художественный пример очень точно отражает феномен подобного современного сознания - роман Х.Кортасара "Игра в классики", который построен следующим образом: роман разбит на главы, и в конце каждой стоит сноска, какую главу читать следующей. Допустим: 1-28-99. И перед читателем или, если переносить этот рассказ в жизнь, человеком возникает альтернатива - как читать и вероятностно жить. Первая тактика поведения - полное доверие автору, когда я следую за его логикой и в его "постмодернистском круизе" совершаю облет этих фрагментов (27 - 102 - 3 главы), но при этом понимаю, что это иронический и псевдоценностный залог, поскольку жизнь героя разворачивается в варианте тут же строящейся авантюры.

Вторая тактика - тактика учитывания приоритетного отношения к той читательской традиции, которая существовала до этого: могу читать, как я привык, по порядку (1-2 -3), и в этом плане осуществлять нормативные, традиционные акты, быть человеком классики, жить внутри этой традиции, игнорируя тем самым и ценностные ориентации автора (открытость навстречу другому моментально перестает существовать), но в то же время приоритетно относясь к собственным ценностям и собственным внутренним традициям проживания.

Третья рефлексивная тактика возникает на моменте сравнения двух возможностей, тогда читатель (как человек, проживающий собственную жизнь) может свою линию поведения понимать как конгениальную сразу двум представленным ранее читательским стратегиям соотношения традиции и опыта.

Литература

1. Смирнов И.Р. Бытие и творчество.-Спб.-1996.
2. Тюпа В.И. Художественность литературного произведения.- Красноярск.-1987.
3. Генисаретский О.И.Выводы и намеки.-Москва.-1993.
4. Бахтин М.М. К философии поступка. Работы 1920гг.-Киев.-1996.

В.Г.Ланкин (Бийск)

Феноменологические основания личностно ориентированного образования и возможности

педагогической модели Школы гуманитарного образования (опыт экспертного суждения)

Образование традиционно понимается как система трансляции образцов и структур деятельности от поколения к поколению. В этом видится большинством педагогов-теоретиков сегодня и основное содержание образования, и его функциональный смысл [1-3].

Но понятие образования шире и значимей этих легко обозначаемых социально-ролевых его рамок. Категория образования соотносима с понятием личности. А личность - та организующая внутренняя форма, которая задает смысловую конституцию культуре, определяет ее нравственный заряд. В основе каждой цивилизации лежит всегда некий личностный образец, который определяет в конечном счете ценностно-содержательную систему на уровне всего социума. Следовательно, образование не сводимо к социально значимой трансляции культурных содержаний. Оно способно формировать и культуру, и социум, когда и поскольку обращено в своих целях на моделирование сущностного строя личности. К.Г.Юнг писал: "Вечные истины не могут передаваться механически, но в каждую эпоху должны все вновь рождаться из человеческой души" [4]. Следуя этой логике, образование - не что иное, как система рождения внутреннего смысла культуры, система образования этого смысла в самом глубинном его слое - в субъектной сердцевине личности.

На развитой творческой личности, которая формируется сегодня, лежит особая созидательная миссия. Представляется, что человечество на пороге третьего тысячелетия стоит перед лицом новой нарождающейся эпохи, и это отнюдь не эпоха безразлично транслирующегося в будущее сегодняшнего постиндустриального технологизма. Скорее, это эпоха поиска и обретения утраченной целостности - целостности сознания, рассыпавшегося на сотни специальных областей знания, целостности обустроенного дома, давшего трещины от замыканий и перегрева технологической экспансии и доламываемого ветрами экологических катастроф; целостности личности, утраченной в обществе отчуждения, ее нравственной и духовной полноты. Это время собирать камни. Это эпоха именно цельно личностного творчества, время идейного и нравственного поиска образа и парадигмы человека.

Характеризуя современные процессы в культуре и образовании, Н.Б.Крылова [5] пишет: "Происходит переориентация принципов самосознания и рефлексии, вырабатывается новое понимание гуманизма..., на смену мировоззрению, характерному для эпохи модернизма, приходит более гибкое, сложное, вариативное, индивидуализированное мировоззрение постмодернизма..., определяется новая технология и новая культурная среда образования Уходит концепция рациональности (и вместе с тем, рационально построенного обучения) и укрепляются позиции разнообразия культурных типов образования (индивидуализированного, дифференцированного, интегративного, культуросообразного), переноса акцентов с фронтального обучения на различные теории научения и самообразования (учитывающие творческий характер учебной деятельности как одной из форм свободной

культурной деятельности). Это симптом кризиса традиционной (классической) системы образования, заставляющего искать новые подходы к решению вечных проблем формирования культурно адаптированной и оснащенной потенциалом активности личности ребенка. Во многом этот кризис связан с противоречивым характером современной цивилизации: человечество становится все более технологически могущественным, и в то же время человек все более теряет способность свободного владения ситуацией своего бытия. Ведь овладеть такой ситуацией значит не только оптимально встроиться в нее, но и осознать себя смысловым центром ее активного преобразования.

Нетрудно заметить, что современное образование не только в теории, но и на практике занято по преимуществу лишь предметно-деятельностным содержанием, оставляя в стороне, а порой и намеренно отвергая воздействие на саму бытийную форму личности, подменяя проблему сущности человеческого бытия рядом функциональных проблем его существования. Такое глубинное педагогическое воздействие на формирование личности традиционно мыслится в контексте категории воспитания. Однако действие этой категории в нравственно-личностном приложении сводится некоторыми направлениями современной педагогики к внеобразовательному пространству. Складывается технологическая парадигма образовательных ориентиров. Это вполне созвучно современным политико экономическим моделям цивилизации, но в то же время остро противоречит целям культуры. В этой тенденции видится не путь выхода из кризиса образования, а симптом усугубления этого кризиса и одновременно симптом кризиса культуры, которая превращается в технологию передачи и потребления ценностей и теряет способность ценности создавать. Культура теряет ценностно-личностную ориентированность, распадаясь в своих целевых установках на множество частно-психологических мотивов. Психологически раскрепощенный (свободный) человек, переставая быть смысловым центром культурного созидания, таким образом, личностного самосозидания, - становится парадоксальным образом легко манипулируемым на этом самом поверхностно-психологическом уровне существом.

Между тем, не только по своим социокультурным задачам, но и по самой природе своего развития человеческая индивидуальность субъектна - целостна, внутренне самоорганизуема и креативна. И свобода ее является атрибутом именно этой самоорганизуемой целостности, а не поверхностно - психологическим свойством. Целостность личности не может быть привнесена откуда-то извне, не может быть почерпнута в образовательном процессе, не может быть до конца объяснена социальными влияниями. Она может основываться только на имманентном росте души. Современная детская психология все более отходит от идеи формируемости психики под воздействием упорядоченных педагогических процедур. Как показывают исследования последних лет, психологический тип, лежащий в основе формирующегося типа личности, мало поддается трансформации, тем более запрограммировано направленной, хотя и складывается - самоорганизуется - в определенных условиях общения и деятельности ребенка. Собственно педагогическая и психо-

логическая коррекция детского поведения и мышления будет успешной только при условии, если сумеет найти органичный контакт с самоорганизующейся психикой ребенка, сумеет стать моментом этой личностной самоорганизации и не противоречить ее внутренним конструктивным принципам. При этом становление личности это отнюдь не последовательный, поэтапный монтаж некоего здания, которое может быть сдано "под ключ" обществу в один прекрасный момент. Это всегда органическое, а потому в чем-то ограниченное своим собственным горизонтом целое. Отмечается, что "каждый возрастной этап несет в себе, хотя и по-разному, элементы всех типов гармонии как тенденций развития. Чтобы они превратились в фактор развития, необходимы определенные условия. Одним из условий является культурная модель образования, соответствующая целям свободного саморазвития личности" [6, с.25].

Школа гуманитарного образования представляется оригинальной попыткой построения как раз такой образовательной модели культурно-личностного саморазвития. Инновационный характер этого эксперимента таков, что для его адекватного осмысления требуется, воздерживаясь временно от внешнего описания, осуществить некоторую внутреннюю рефлексию, а для этого выйти на уровень тех оснований, где внутренне скрепляются три "плоскости", в категориальном измерении которых возможно понимание феноменов образования: личность, общество, культура. Речь идет о таком уровне, где может быть прослежено генетическое единство этих понятий (и стоящих за ними структур реальности.)

Наличие такого единства несомненно. Оно проявлено в целом ряде теснейших категориальных связей: личность как социализированное и несущее культурное содержание человеческое существо (с несколькими различными акцентами такие определения встречаются в большинстве отечественных философских педагогических работ [напр. 7,8]); личность как модель культуры, ее внутренний системообразующий ориентир [9,11]; культура как основание социализации [12]; социум как генетическое основание культуры, как основной культурогенный фактор [13]; наконец, личность (персональное измерение человеческого бытия) как основание социальной организации (по-разному интерпретируют этот тезис [14,15]). Не менее сложным, противоречивым и тесным видится взаимодействие этих понятий психологам и педагогам [16-20].

Увидеть то внутреннее поле, выйти на тот структурно проясняющий "статистический уровень", где можно проследить генетическое единство категорий "личность" (и в связи с ней "образование"), "социум", "культура", - настоятельно необходимо, в том числе и для прояснения теоретических проблем, возникающих в связи с педагогическими инновациями. С другой стороны, сделать это как раз и представляется возможным на основе анализа экспериментального педагогического опыта. Тем более, что педагогика, беря проблему становления личности в системном поле культуры и общества, раскрывает ее именно в онтогенетическом аспекте человеческого развития, тем самым позволяя обнаружить внутренние генетические связи основных

своих базовых категорий. Речь надо будет вести о внутренней структуре сознания - структуре системно взаимовыгодных субъектных позиций сознания (внутреннего субъект-субъектного отношения), складывающейся в социокультурном онтогенезе личности. На этом уровне мы попытаемся обнаружить реальные корреляты сущностного единства социальности, культуры, личности. В этом смысловом поле попробуем провести и задуманную рефлексию.

Дело в том, что все названные феномены (культура, общество, личность) имеют интересубъективную (субъект-субъектную) структуру, такую структуру, смысл которой может быть выявлен не при внешнем описании отношений (культуры как совокупности предметов; общества как совокупности индивидов; личности как совокупности общественных отношений), а только при интерпретации ее в качестве структуры открытых друг для друга, "прозрачных" субъектов (субъектных позиций) сознания. И, соответственно, в качестве структуры диалектических отношений - взаимопроникающих, понимающих, смыслообразующих, творческих, возможно, взаиморазрушающих, но никак не ограничиваемых извне - отношений свободных.

Категория свободы - не в смысле неограниченности чего-либо, а в смысле преимущественно внутренней детерминации в противовес внешней - характеризует все специфические проявления деятельной и становящейся личности, равно как и культуры, и социума. Любые попытки свести развитие культуры и общества к каким-либо формам несвободы (внешней детерминации) неизбежно обречены на неуспех - в той же степени, как и попытки свести образование личности к системе разного рода внешних определяющих воздействий - от авторитарного давления до информационно-идеологической селекции.

Свобода становления личности в образовательном процессе (таким образом, по преимуществу - самообразовательном), как видим, не просто регистрируется как оптимизирующий фактор, а обосновывается как необходимое условие внутреннего становления самосознания, детерминируемого условиями его внутренней субъект-субъектной структуры. При этом объективные детерминанты отнюдь не упускаются из виду, но в случае личностного человеческого развития они действуют, только будучи охваченными и ассимилированными внутренней структурой осознания. Наша свобода обусловлена не осознанием внешней необходимости - такого рода детерминация не имеет ничего общего с личностным и культурным развитием, а связана условиями субъект-субъектной позиционности сознания и в этом смысле внутренне определяема.

Иными словами, личность (как и культура), развиваясь совершенно свободно, удерживаема и направляема в этом развитии "границами" **понимания** и самопонимания - совести.

Это, впрочем, кажется аксиомой в теории образования и воспитания: ничто не может быть познано и освоено без внутреннего понимания; ничто не может служить устойчивым моральным регулятором без внутреннего отчета совести перед собой - другим. Проблема состоит в том, что эта аксиома в ре-

альном педагогическом процессе представляется репрезентантой положительного предела его эффективности. На самом же деле эта "аксиома" выражает условия нижнего (негативного) предела какого-либо возможного развития: только самостоятельно понимая, можно что-либо освоить. Согласно такому прочтению никаких процессов "перенимания из рук учителя" не происходит никогда. Всегда в образовании идут два, в лучшем случае, параллельных процесса: учитель дает нечто; учащийся нечто открывает сам. Объединяемы эти два процесса только единством предмета, по отношению к которому и учитель, и ученик являются **изучающими субъектами**.

Этот вывод подтверждается, прежде всего, в пределе негативном: всякий неуспех обучения (и строящегося на его основе образования) тесно связан с рассогласованием этих двух процессов: учитель выдает одно, а учащийся открывает совсем другое.

Итак, учитель и ученик в идеале мало чем отличны по своей субъектной позиции - оба они совместно изучающие. В чем же тогда взаимодополняющий смысл их общения? Только ли в том, что учитель (по роду службы) активно создает условия для этого совместного изучения? В связи с этим, как возможно их взаимопонимание, и шире - как возможно взаимопонимание субъектов по отношению к культуре. Ведь культура представляет собой систему понимающего общения на уровне социума, овладение которой и составляет содержание образования. В некотором смысле культура - это энергичное инобытие (снятое состояние) субъект-субъектной формы, каковой внутренне обладает человеческое сознание и деятельность.

Чтобы ответить на эти вопросы и конкретизировать, тем самым, представление о природе понимания как условия субъектной свободы, опять-таки надо обратиться к внутренней феноменологической форме сознания как к своего рода структурной "карте" выделенных процессов. Переформулируя поставленные вопросы в терминах структурной феноменологии, можно выразить их следующим образом: как осуществляется общение в рамках субъекта (личности, социума, культуры) при структурном различии субъектных позиций.

Дело в том, что субъект представляет собой полную совокупность субъектных позиций сознания - не только в плане их понимающего взаимопроникновения, но и в плане их динамичной взаимной инверсии, обеспечивающей действительное присутствие всех этих позиций одновременно - в рамках каждого актуального субъекта. Тогда это не абстрактный субъект - "источник активности", а личность - полнота "лиц" осознания.

В нашем примере учащийся тогда не просто такой же "изучающий", как и учитель, а он - с инверсионной динамике своего сознания - такой же учитель, хотя тут же и ученик; более того, такой же носитель культурного содержания, как и сама культура, хотя тут же и *tabula rasa* - потенциальное поле для проявлений такого содержания. Действие этой принципиальной **инверсии сознания** заметно в таких общеизвестных феноменах, как любовь к учительству у детей; как неотъемлемое внутреннее чувство содержательной полноты освоенного, сопровождающее самоотчет ребенка на любом этапе образова-

тельного восхождения: полноты, проявляющейся как в наивной уверенности дошкольника, что он "все знает", так и в умудренной сентенции Сократа: "Я знаю, что ничего не знаю". (Этой культурно-содержательной полноте лично-организованного сознания противостоит реально только позиция функционера: "Я знаю то, что мне положено".)

Позиционная инверсия сознания раскрывается в качестве конкретной структурной организации ("механизма") процессов понимания, обеспечивающей универсальное субъект-субъектное смыслообразующее взаимодействие в любом социокультурном диалоге: учитель-ученик; субъект образования-культура; актуальный субъект - целостная личность; индивид - группа.... Благодаря действию такой инверсии, принципиально однопозиционный разум (рассудок, "здравый смысл") вводится в универсум сознания. Собственно, в этой динамичной инверсии и состоит структурная модель мышления как "разговора души с собой" (Платон). Благодаря ее действию и возможна рефлексия как "анализ самим человеком "внутреннего плана" своих действий, направленность его сознания на осмысление его собственных познавательных действий" [\[6, с.34\]](#).

Педагогические выводы из этого обнаружения оказываются куда более далеко идущими, чем аксиомы "педагогики сотрудничества", учебные методики творческих мастерских и "малых групп"... . Ведь речь идет не о методе как способе, а о цели как единственно возможной целостности образовательного пространства - пространства внутреннего диалога (со-знания). Учащийся всегда во внутренней динамике (инверсии) своего сознания есть ученик, учитель и культура. Таковым - многоликим - он выступает и для педагога. Таковым он является и для культуры: образование не есть только передача культуры одного поколения другому, не только диалог становящейся личности и содержательно раскрывающейся культуры; образование - это и "переплавка" культуры предшествующих поколений во внутренне-диалогичном складывании культуры поколения развивающегося. В свою очередь и культура - как энергичное инобытие человеческой субъектности - личностна по своей внутренней организации. В каждом своем фрагменте она раскрывается как энергия субъект-субъектного отношения. Совершенно справедливо отмечается, что "диалог культур несет важную развивающую функцию для современного общества, для образования растущего человека, так как сам диалог есть способность "перевоплощаться" в представителя другой культуры, без чего нет понимания..." [\[6, с.29\]](#).

В связи с этим по-особому выглядит проблема ассимиляции культурных ценностей человечества, которые при любом непредвзятом взгляде оказываются не дружественно прилегающими друг к другу, а противостоящими, порой в открытой идеологической форме. В концепции личностно-ориентированного образования различные культурные парадигмы выступают не как "конкурирующие фирмы", "продукты" которых надо выбрать. Речь идет не о присваиваемом культурном содержании, а о составляющих сотворения смысла - об уже сотворенных "деталях", которым надо придать культурно - смысловую целостность, по сути совпадающую с целостностью лич-

ностного становления. В феномене образования мы имеем дело не с передачей "мемов" (единиц памяти) культуры, а с творческой актуализацией культуротворческих "генов", залегающих во внутреннем устройстве сознания, раскрывающегося и развивающегося в прямом диалоге с культурными системами, сопровождающимся диалогом с контрагентами общения и социальной деятельности (в педагогической системе - с учителем, сверстниками, средой социальной поддержки). Задача педагогической активности в образовательной системе тогда не столько создание информационной среды развития мышления в учебной деятельности, сколько обеспечение оптимального позиционно-инверсионного режима развития субъекта сознания для формирования личностного потенциала - потенциала понимающей и творческой полноты сознания.

Этот вывод мог бы быть итоговым для концептуальной части этой статьи, если бы мы не подошли здесь к самому сложному - и в культурно-содержательном, и в педагогическом аспектах - проблемному узлу. В чем же заключается "оптимальность" личностного развития? В многогранности освоенных субъектных позиций (своего рода аналог "всестороннего развития личности"); в гибкой подвижности этой субъектной позиционности, открывающей пространство "всечеловечности" (термин Достоевского) и обеспечивающий интерсубъективный характер сознания, открытого для "диалога культур"? Но не на такой ли "всечеловеческой" гибкости - эстетической "игре" конструктивных возможностей построена была культурная и образовательная программа утопической "Касталии" Г.Гессе? Или все-таки внутренне феноменологическая структура личности должна стремиться на основе организующей доминанты одной определенной смыслообразующей позиции, например, "учительского" рационального "я" как смыслового центра прагматической активности, подводящего реальность под категорию предметно-деятельной "самости" (self)? [\[5, с.86-87\]](#). Перечисленные выше критерии многогранности и гибкости субъектно-позиционной структуры личности тоже, собственно, строятся на доминанте одной субъектной позиции: "Я - культура" координирует обширное поле любых диалоговых ходов сознания.

На вопрос о доминанте различных субъектных позиций в системе их целно-личностного взаимодействия по-разному отвечали различные исторические типы культур. В истории цивилизаций мы найдем и эстетически-игровые ("культуроцентристские") модели (Античность, Ренессанс), и рационалистически-прагматические (Западная цивилизация Нового времени), и модели смыслового доминирования объективного (субъектного) "Другого" (Средневековье).

Очевидно, без смыслообразующей доминанты какой-либо одной из субъектных позиций (при наличии их взаимодополняющей инверсии и взаимной "прозрачности", обеспечивающих содержательно наполняющие возможности этого смыслообразования) сознание вообще не может сложиться в определенно организованную систему. Благодаря такой доминанте, определяющей общий нравственный строй личности, сознание может быть переведено из разряда общей потенциальной категории в план конкретной действительно-

сти - из гносеологического в онтологический план. (В связи с этим принцип **понимания** обретает новое измерение - характер **творческого** поступка.)

Но выделенные позиционно-доминантные типы сознания (типы личности) обладают вовсе не равными возможностями в этом измерении. Большинство областей человеческой активности сориентировано все же не строго на созидание, а в той или иной степени на ретрансляцию и потребление ценностей. Таково и познание - усвоение объективной информации и адаптивный перевод ее в формы человеческой мысли; такова и эстетическая деятельность человека, черпающая вдохновение из окружающего объективного мира и перерабатывающая усваиваемые эстетические ценности в коммуникативных формах художественной культуры и искусства; тем более такова утилитарно-производственная деятельность по переработке природных благ с конечной целью их потребления. По справедливому замечанию В.П.Зинченко, "проблема соотношения "присвоения" и творчества, равно как и природа последнего, остается открытой" [\[21,с.173\]](#). Единственной ценностно-созидательной областью человеческого бытия в строгом смысле слова является духовно-нравственная - этическая его сфера. Именно она оплодотворяет созидательным зарядом все прочие виды деятельности.

Нравственная позиция - это позиция смысловой доминанты "Другого". **Творчество** - созидание - в принципе связано с экзистенциальной самоотдачей, а вовсе не сводимо к самовыражению (часто употребляемый смысловой аналог творчества) или к изобретению нового (совсем иной смысловой аналог). Творческий потенциал личности строится на способности к созидательной самоотдаче; в пределе - на возможности пожертвовать собой ради бытия другого. Самовыражение и новизна - только поверхностные и вторичные характеристики творчества. Творчество как созидательная самоотдача обретает смысл в "другодоминантном" (термин Г.С.Батищева [\[22\]](#)) типе личности. Надо признать вслед за К.Ясперсом, М.Бубером, М.Бахтиным, Г.Батищевым, Э.Фроммом, русскими христианскими философами - И.Ильиным, С.Франком и др., что именно смыслообразующая доминанта внутренней субъектной позиции Другого - "**другодоминантность**" - как раз выражает оптимальную структурную организацию сознания личности.

Для актуального субъекта - "Я" сознания этот доминантный тип означает принципиальную смысловую открытость по отношению к Другому (к учителю, сверстнику, к культуре как субстрату - тексту - субъектного потенциала). В рамках такой открытости - смысловой завершенности "Я" в Другом понимание обретает наибольший потенциал саморефлексивности: именно в смыслообразующем "свете" Другого я могу разглядеть себя наиболее полно. А благодаря этому потенциалу освоение культурных содержаний окажется наиболее глубоким и адекватным.

При некотором пристрастном рассмотрении можно столкнуться с противоречием между первым выводом структурно-феноменологического анализа - **свободой** - и выводом итоговым - "**другодоминантностью**", который по логике нашего рассуждения раскрывает внутреннюю сущность этой субъектной свободы (равно как и сущность подлинного **понимания, общения** и

творчества в развитии личности, общества, культуры). В самом деле, **другодоминантность** в некотором смысле противоречит "свободе", выступая мощным фактором внутреннего ограничения степеней свободы для субъектного "Я", выражает привязанность к Другому как источнику смыслообразования. Такое раскрытие внутренней сущности субъектной свободы противоречит прежде всего ницшеанскому объединению свободы и власти. Оно противоречит бессмысленности свободы как "дурной бесконечности" возможностей, свободе - вседозволенности, которая никак не может служить основой личностного роста и, следовательно, построения педагогической системы.

Итак, феноменологические основания личностно ориентированного образования можно проследить логически в следующей последовательности: **свобода - понимание - общение совместно изучающих - субъектно-позиционная инверсия сознания - культуротворчество - "другодоминантность"**. Это, по сути, ряд логических переходов от простого к сложному. Но он может быть развернут и иначе - от сущности к ее проявлениям. И тогда "другодоминантность" делается смысловым центром, разъясняющим специфику и конкретно-содержательное единство всех остальных принципов. (Благодаря этому может быть содержательно конкретизирована и вся педагогическая модель, переставая выглядеть нагромождением абстрактных благих намерений.)

1. Творчество (культуротворчество) как образовательная и личностно развивающая парадигма предстанет не столько в аспекте многообразного изобретательства, сколько в аспекте личностной (проектно-профессиональной) самоотдачи - в проекте смысла жизни, выходящего за рамки обыденного "Я"-существования.

2. Субъектно-позиционная инверсия, выявленная нами как неотъемлемое внутреннее свойство функционирующего и развивающегося сознания, содержательно раскроется как свойство, позволяющее удерживать в поле субъекта "другое я", осуществляя на этой основе подлинную и глубокую саморефлексию, служащую в свою очередь основой адекватного понимания как способности "встать на место другого". "Другодоминантностью" задается своего рода дистанция для рефлексии, которая критически мала или вовсе не может возникнуть при системообразующей доминанте субъективного "Я".

3. Единое поле общения, в котором социальные позиции учителя и ученика становятся качественно более однородными и складывается общая позиция изучающих, возможно, только на почве внутренней "другодоминантности". Объединяющее их Другое - не просто некоторое предметное пространство изучения. Наличие такого предметного пространства не в состоянии преодолеть глубинную некоммуникабельность эгоцентристских позиций - в одном случае авторитарной позиции учителя, в другом - самоуверенно развлекающейся позиции ученика. Это Другое - субъектность культуры, личностно-содержательный ее потенциал, прояснить и освоить который и призвана образовательная система, основными агентами которой является учитель и ученик.

4. Проведенная конкретизация раскрывает и специфический характер понимания как внутренней основы свободного самоопределения в образовательном процессе. Понимание это в идеале носит не просто операционный характер, а представляет собой углубленно-откровенное постижение субъектного культурного смысла, родственное по своей внутренней убедительности работе. Абстрактная свобода, таким образом, наполняется содержанием внутренней определенности.

Именно этой системе логически взаимосвязанных выводов соответствуют конкретные формы, составляющие оригинальную педагогическую модель Школы гуманитарного образования.

Изначальная предпосылка субъектной свободы в образовательной ситуации обеспечивается условиями дополнительного образования, фундаментальной свободой самоопределения учащихся и построения работы ШГО в организационном и программно содержательном аспектах. В современной социально-педагогической ситуации это становится возможным лишь при наличии основного - обязательного школьного образования. Основное и дополнительное образование составляют, таким образом, единую систему, возможности которой, по существу, и апробируются экспериментально. При этом структурно завершающую роль и специфическую системообразующую функцию берет на себя именно образование дополнительное.

Особое заострение принципу понимания в педагогической системе придается все проникающим режимом рефлексии, которая является главной деятельностью формой в работе школы. Рефлексивная деятельность представляет, особенно на первых порах, наибольшие затруднения для освоения учащимися, будучи кардинально трудоемким процессом, благодаря интенсивной напряженности которого и достигается, согласно проведенным наблюдениям, наибольший развивающий результат.

Формирование единого внутреннего пространства общения в образовательном процессе (единой позиции "совместно изучающих", охватывающих и учащихся, и педагогов) предполагает особую роль преподавателя - не лектора, а консультанта; не прямого организатора работы малых учебных групп, а "мастера", участвующего в их проектировочной работе. В свою очередь необходимая интенсивность развития субъектно-позиционной инверсии сознания у учащихся ШГО отчасти достигается путем создания таких социально-организационных позиций как тьютор, управленец, "спикер" группы и др. Социально позиционная подвижность, как правило, нелегко дается значительной части участников работы Школы, как и вообще развитие субъектной активности. Между тем, именно приобретение многообразного социально-позиционного опыта является незаменимым средством активизации субъектного потенциала личности.

Отношение личность - культура - творчество наиболее глубоко задействуется в характере индивидуальных проектов учащихся ШГО - проектов исследования творческого (жизнедейственного) самоопределения, направленных по своим задачам на выявление социального смысла и культурного содержания личностной активности.

Собственно же установка "другодоминантности" вряд ли может быть гарантированно выработана в какой-либо отдельной форме образовательной деятельности. Вероятно, - и это было предметом экспериментальной проверки в работе ШГО, - носителем установки "другодоминантности" оказывается формируемая идеология Школы. Эта внутренняя установка призвана была отразиться в культурно-смысловых приоритетах гуманитарно-предметного поля изучения. Кроме того, сам тип субъект-субъектных отношений, активно формируемый в микросоциальном пространстве ШГО, призван содействовать укреплению собственно внутриличностной "другодоминантности". Складывание субъектно-смысловой доминанты сознания личности - наиболее сложно отслеживаемый и, более того, никогда педагогически не предсказуемый результат. Тем не менее, органично координированная образовательная система, подобная апробируемой в эксперименте ШГО модели, способна оптимально содействовать именно такому направлению личностного становления. При условии, правда, что ее компоненты окажутся смыслово объединены и, тем самым, логически координированы посредством описанных здесь оснований и принципов.

Мы уделили в этой статье внимание чисто теоретическому (преимущественно философско-феноменологическому) обоснованию конструируемой педагогической модели, а шире - образовательной системы, избегая непосредственного анализа соответствующего экспериментального материала. Как представляется, необходимость в таком обосновании не падает, а возрастает по мере развития эксперимента. Тем более, что возможности для такого рода анализа, собственно, и появляются только в результате внимательной рефлексии по поводу результатов эксперимента. Такого рода обоснование нельзя осуществить, находясь вне реального эксперимента.

Можно надеяться, что проделанная здесь концептуальная работа позволит серьезнее отслеживать и корректировать многие принципиальные моменты в дальнейшем построении работы Школы - в не меньшей мере, чем реальный ход анализируемого эксперимента ШГО способен был содействовать прояснению современной философско-педагогической концепции личностно ориентированного образования.

Литература

1. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. - М. -1995.
2. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - М. -1988.
3. Теоретические основы содержания общего среднего образования./Ред. В.В.Краевский, И.ЯЛернер. - М. - 1983.
4. Юнг К.Г. Психология бессознательного. - М. - 1994.
5. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования. /Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. - М - 1995.
6. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы./Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. - М. - 1995.

7. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) - М. - 1974.
8. Ананьев В. Человек как объект познания. - М. - 1982.
9. Бердяев Н.А. Философия свободы. - М. - 1993.
10. Шпенглер О. Закат Европы. - М. - 1993.
11. Леви-Строс К. Структурная антропология. - М. - 1983.
12. Шелер М. Положение человека в космосе./Проблема человека в западной философии. - М. -1989.
13. Розов Н.С. Структура цивилизации и тенденции мирового развития. - Новосибирск. - 1992.
14. Сартр Ж.П. Первичное отношение к другому./Проблема человека в западной философии. - М. - 1989.
15. Бубер М. Я и Ты. - М. - 1993.
16. Мид. М. Культура и мир детства. - М. - 1988.
17. Культура, образование, развитие индивида./ред.Т.Михайлов. -М. - 1990.
18. Якиманская Н.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения./Вопрос психологии. - 1995. - №2.
19. Асмолов А.Т. Непроходимый путь: от культуры полезности к культуре достоинства./Социально-философские проблемы образования. - М. - 1973.
20. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М. - 1973.
21. Зинченко В.П., Моргунов. Человек развивающийся. - М. -1995.
22. Батищев Г.С. Творчество и новое педагогическое мышление./Творчество и педагогика, тезисы конференции, ч. 1.- М. -1988.

Раздел 2.

Контексты феномена самоопределения

Если потеряно Тао, то остается добродетель; потеряна добродетель, остается человеколюбие; потеряно человеколюбие, остается справедливость; потеряна справедливость, остается приличие. Приличие - это только подобие правды и источник смут.

Лао-Тзе

Т.Н.Голобородова (Барнаул)

Проблема самоопределения и индивидуации в поэтическом творчестве Андрея Белого

Проблема сущности и смысла искусства, актуальная на протяжении всей истории человеческой мысли, на рубеже 19-20 вв. обретает весьма своеобразное звучание. В философии культуры это время традиционно принято

считать эпохой господства мифа. Появившиеся в русле "философии жизни" ценностные приоритеты заставляют мыслителей порубежья и вопрос о творце и творчестве решать "под знаком мифа".

Одной из подобных попыток решения проблемы является психоаналитическая версия, прелюдией к которой можно считать философию З.Фрейда, основной же ее частью - аналитическую психологию К.Г.Юнга.

Как известно, ядерным компонентом философской системы К.Юнга является понятие архетипа - первообраза, являющегося содержанием коллективного бессознательного.

Все мифологизированные естественные процессы, как считает Юнг, можно рассматривать как символическое выражение внутренней и бессознательной жизни. Это значит, что для всего душевного имеются религиозные и мифологические формулы. В этом случае поиски человеком Абсолюта превращаются в его путь к себе. Этот путь - погружение в глубины собственного Я с целью обретения целостности - Юнг называет индивидуацией. Но "идуший к самому себе рискует с самим собой встретиться". И встреча эта может оказаться сложным, а зачастую шокирующим событием, так как вставший на путь индивидуации должен пережить встречу не только с социально-сознательным в себе (Маской), но также и с "фигурами", представляющими безличные бездны психики - Тенью и Анимой. Встреча с тенью ждет человека на индивидуально-бессознательном уровне. Анима (Душа) - некое жизненное начало в человеке, которое живет из себя и вызывает жизнь - представляет уровень коллективного бессознательного. Только пережив встречу с Анимой, индивид способен достичь Самости, первообраза упорядоченной целостности, предполагающей интеграцию сознания и бессознательного. Самость (центральный у Юнга архетип) можно считать пределом душевных движений человека, а также целью и смыслом процесса индивидуации.

Внутренний опыт, получаемый индивидом при первопереживании (встрече с бессознательным), подлежит символизации, так как темное естество его довербально. Эта несказанность первопереживания заставляет привлекать мифологические образы. Первопереживание, облеченное в символическо-мифологические формы, транслируется по следующим каналам: сновидение, невроз, искусство.

Представление об искусстве как области, продолжающей бессознательные устремления творца, является общепризнанным для психоаналитической традиции. В рамках того подхода к анализу художественного творчества, который предложил К. Г. Юнг и развили его последователи, представление о поэте продолжает мифопоэтическую традицию, в русле которой появляется персонифицированный образ сверхъестественного видения. Будучи обожествленной памятью коллектива, поэт в своем творчестве неизбежно и наиболее напряженно эксплицирует события собственной психической жизни, облекая их в символическо-мифологическую форму.

Не каждое произведение искусства и не каждый творческий акт свидетельствует о первопереживании. В связи с этим К.Юнг выделяет два типа творчества: психологический и визионерский. Если содержание первого

движется в пределах досягаемости человеческого сознания, то материал второго типа "не имеет в себе ничего, что было бы привычным и ... происходит как бы из бездн до человеческих веков" [\[3, с.107\]](#) .

Своеобразие творческой личности Андрея Белого и специфика того направления, которое он представляет в русской культуре, заставляют обратиться к психологии творчества поэта и попытаться найти объяснение особенностей образности, индивидуального стиля писателя прорастанием в созданные им произведения психологических комплексов, сформировавшихся еще в детстве и обусловивших уникальность внутреннего роста творца.

Как известно, доминантой творчества Андрея Белого является дихотомия, проявляющаяся на всех уровнях как формальной, так и содержательной сторон текста. Это раздвоение является экстраполяцией пережитого Белым в детстве крайнего напряжения, доходящего до чувства распятости между материнским и отцовским полюсами.

Западные исследователи (М.Юнгрен, А.Сказа) усматривают здесь традиционный "эдипов комплекс", упрощая, на наш взгляд, ситуацию.

Если пользоваться юнговской структурой сознания, можно обратить внимание на то, что глубинный слой психики, воплощающий как раз коллективное бессознательное, выступает для мужчины в женском обличье (Анима).

Белому, которого в детстве мать одевала в наряды девочки, его женская сущность, иначе душа, иначе самый глубокий слой бессознательного, сохраняющий в себе все древнее человечество, был открыт слишком рано. Неподготовленное и несозревшее сознание не могло не ужаснуться перед открывшейся ему бездной всех проявлений бессознательного.

И эта конфронтация между бессознательным, захлестнувшим Белого с детства и превратившим его жизнь в бешеную пляску, в игру без смысла и правил, и сознанием, вынужденным чаще всего подчиняться и отступать, стала осью процесса индивидуации и подоплекой всего художественного творчества поэта:

В себе, - собой объятый
(Как мглой небытия), -
В себе самом разъятый,
Светлею светом "я". [\[1, с.306\]](#)

На этот конфликт указывает, прежде всего, мотив сна - один из ведущих в поэтических сборниках Белого. Как известно, в психоанализе сны - эти "легкие, ненадежные, изменчивые, смутные и неопределенные фантазии" являются "наиболее частым и универсальным доступным источником для исследования способности человека к символизации" [\[3, с.25\]](#) .

У Белого же наибольшая часть мифологических образов появляется в призрачном полуреальном пространстве на грани между сном и явью.(см. раздел "Образы" сборника "Золото в лазури"). Весьма показательны то, что возникающие во сне мифологические образы, - великаны, гномы, карлики, - символизируют хтоническое начало и потому могут быть интерпретированы как прорывающиеся из бессознательного архетипы.

С темой сна тесно переплетается второй доминион поэтического творчества Белого - мотив безумия, маниакальности. (см. раздел "Безумие" сборника "Пепел", а также отдельные стихотворения "Безумец", "Мания", "Жертва вечерняя", "Больница" и многие другие.)

Я знаю безумий напор.
Больной, истеричный мой вид,
тоскующий взор,
смертельная бледность ланит. [\[1, с. 102\]](#)

или:

Втихомолку, смешной
кто-то вышел в больничном халате,
сам не своей,
говорит на закате. [\[1, с. 100\]](#)

Показательно, что Юнг определяет манию как одержимость бессознательным содержанием, которое как таковое не ассимилируется сознанием. Вовлеченность в этот разлад глубинных слоев бессознательного обуславливает отражение конфликта на уровне мифологической образности: неоднократно появляющиеся в поэтическом мире Белого великаны соотносятся в мировой мифологии с хаосом и символизируют, как это уже было отмечено, хтоническую природу человека. Битва, в которую вступают с великанами то викинг, то Тор (маски героя), символизирует мифологический сюжет, связанный с творением космоса из хаоса и защитой творения, и вскрывает психологический конфликт самого поэта.

В лазури проходит толпа исполинов на битву,
Ужасен их облик, всклокоченный, каменно-белый.
Сурово поют исполины седые молитву.
Бросают по воздуху красно-пурпурные стрелы. [\[1, с.67\]](#)

О трагической незавершенности этого конфликта можно судить по тому, что борьба на уровне поэтической образности, как правило, оказывается незаконченной: космос не побеждает хаоса, но и не отступает перед ним. Можно предполагать, что здесь мы имеем пример так называемой психологической инфляции: ЭГО, оказавшись перед лицом бессознательного, вбирает в себя слишком многие его элементы, но при этом не перестает опасаться регрессии сознания в бессознательное, что и поддерживает противостояние.

Естественной и понятной в этой ситуации оказывается интенция Андрея Белого к самоидентификации как борьба за упорядоченную целостность, интеграцию сознательного и бессознательного. При этом индивидуация как обретение самости оказывается искома поэтом на двух альтернативных путях. Первая возможность, предполагающая внешнюю активность героя по отношению к чудовищу коллективного, реализуется символически в указанных уже сюжетах мифологической битвы, а также особенно ярко в образе главного героя романа "Петербург", гиперактивность которого перерастает в разрушительность.

Но для Андрея Белого с его интроверсивной ориентацией более приемлемым оказывается второй путь обретения и сохранения собственной целост-

ности и индивидуальности, предлагающий совершенно противоположную возможность, так как здесь герой должен отказаться от внешней активности, что символизирует мистическая смерть, которую он неизбежно переживает.

Венки
Гроб
Знаю,
Не
Плыву
Мимо дворни... [\[1, с.193\]](#)
или:
В
С
С
Лицом.

снимут-
поднимут-
спросят...
мимо
толп,
черном лежу сюртуке,
желтым-
желтым

Образок в костяной руке. [\[1, с. 192\]](#)

Любой из путей к самости - это своего рода инициация, приобщение героя к иному, "взрослому" состоянию духа, и потому он предполагает ряд испытаний, пройдя через которые герой может достичь виртуальной точки между сознанием и бессознательным.

"Мистическая смерть", будучи первым испытанием в духовном взрослении, символизирует отказ от инфантильной и бессознательной жизни. Кроме того, поскольку герой чувствует враждебность и деструктивное по отношению к собственной целостности отношение коллективного начала, эта смерть олицетворяет для него бегство от живых. Мотив бегства постоянно сопровождает в поэтическом мире Белого тему безумия.

...Вдоль
Исхлестали
Но,
Говорят,
Мы
Огневые
Закружатся,
Затрепещут сухие листья. [\[1, с.216\]](#)

пустынных,
нас
сестра:
что
опять
твои
заплещут,

заброшенных
больно
я
безумна
и
и
заплещут,

гумен.
кусты.
безумен,
ты.
заплещут
лоскуты.
заблещут,

Аналогичную роль в поэзии Белого играет и сон, этот "брат смерти", также предполагающий погружение в глубины ЭГО и способствующий бегству, забвению, бессловесности.

Я
Слов
На
Я почил во сне. [\[1, с.205\]](#)

без
не
пустынном

слов:
я
не
надо
могу.
мне.
берегу

Смерть, (в определенной степени и сон) делает человека недоступным для живых, но процесса индивидуации не отменяет. И потому следующим испытанием на пути становления самости является второе рождение (собственно цель инициации). Но для того, чтобы состоялось возрождение героя в радикально ином качестве, необходимо совершить акт жертвоприношения.

В древних мифах творение богами космоса из расчлененного тела перво-жертвы - чудовища, воплощающего хаос, - также понималось как жертвоприношение. "Соответственно жертвоприношение повторяет космогонический акт". [2, с.663]

А столь частое появление мотива жертвы в поэзии Белого свидетельствует о том, что герой готов совершить высший ритуальный акт в иерархии жертв - пожертвовать собой для того, чтобы пережить возрождение в качественно новом состоянии. Верховной ступенью в мифологическом жертвоприношении является смерть царя в облике раба. Не отстывает от мифологической традиции и поэт (см. стихотворение "Пригвожденный ужас" сборника "Золото в лазури").

Отражающие эту степень индивидуации христианские символы указывают на то, что герой уже находится на качественно новой ступени и более близок к самоидентификации, так как религиозные символы человеку предлагает его самость. Но тема искупительной жертвы Христа то и дело вытесняется художественной моделью заката солнца, что заставляет обнаружить здесь более древнюю мифологему - элемент солярной мифологии (см. раздел "Багряница в терниях" сборника "Золото в лазури").

Мотивы божественной жертвы, смерти Бога и его воскресения могут быть поняты как еще один шаг на пути творения космоса из расчлененного тела первожертвы, символизирующей хаос бессознательного. Но на этом этапе индивидуации появляется Тень героя - его отрицательный двойник в мифологическом обличье искусителя.

Будь проклят, Везельвул -
 лукавый соблазнитель, -
 не ты ли мне шепнул,
 что новый я Спаситель... [1, с. 101]

В понимании К. Юнга Тень - это "бессознательная противоположность того, что индивид настойчиво утверждает в своем сознании" [4, с.453]. В мифологии Тени оказывается тождественен образ трикстера - демонически комического дублера героя. Одним из эвфемистических вариантов трикстера можно считать шута как носителя демонических черт, присутствующих в нем. Этим легко объясняется то, что терновый венец героя так часто сменяется шутовским колпаком, а художественная модель "ПОДРАЖАНИЕ ХРИСТУ" то и дело вытесняется моделью "ПОДРАЖАНИЕ ДЬЯВОЛУ" : герой, возмнивший себя новым Мессией, принимает трикстера-искусителя за свою Самость. Это открытие ведет к упразднению божества в себе:

Новая дорога
 в Назарет -
 Нет!" - "Бога-
 Радует меня...
 Дорогая, веющая
 Весть зреющего
 Дорогого,

Дня	-	"Есть	-
	-	Я"	-

Радует меня... [\[1, с.346\]](#)

Но признать свою идентичность с "обезьяной Бога" герой не может, и долгий путь к себе оказывается незаконченным.

Таким образом, архетипические образцы, являясь динамическим фоном художественного мира поэзии, помогают расшифровать послание некой целесообразной, эволюционной тенденции бессознательного начала поэта. В случае с творчеством Андрея Белого мы наблюдаем страстную жажду целостности и обреченный на вечные ее поиски мучительный путь.

Предпринятая нами попытка интерпретации творчества поэта преследует только одну цель: дать психологическое объяснение его своеобразия. Эта установка изначально заставила оставить за границами толкования философию поэта, которая должна стать предметом отдельного исследования.

Литература

1. Белый А. Стихотворения и поэмы.-М.-1994.
2. Мифологический словарь.-М.-1991.
3. Самосознание европейской культуры.-М.-1991.
4. Юнг К. Г. Человек и его символы.-М.-1996.

А.А.Дерябин (Новосибирск)

ДИСКУРСЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: ОПЫТ РЕФЛЕКСИИ

Личная история самоопределения трактуется в настоящей работе как освоение "культурных регионов" или дискурсов. Учитывая, что в современном мире индивиду доступно огромное количество дискурсов, каковы последствия этого плюрализма для человеческого "Я"? В западной социальной психологии эта проблематика разрабатывается в социальном конструкционизме, в частности, в его постмодернистской версии. Я рассматриваю две проблемы этого подхода: взаимоотношения между опытом и дискурсом, дискурсом и субъектом и использую этот анализ как иллюстрацию процесса самоопределения человека и исследователя по отношению к предлагаемому ему культурой дискурсу. В заключении предпринимается попытка применения модели развития научного знания Т. Куна к анализу процесса самоопределения индивида как наивного теоретика.

Самоопределение как дискурсивная практика

[А. Попов](#) пишет о самоопределении по отношению к "рамочным понятиям" Бога, Свободы и т.д. – и хочет именно в этом пространстве схватить индивидуальность как субстанцию.

Мне, однако, видится, что это лишь одна из возможностей, – очевидно, что самоопределение может разворачиваться во многих пространствах. Например, отдельно взятый человек может представлять свою жизнь как поэтапное или параллельное во временной перспективе самоопределение в разных сферах. Для простоты и, кстати, потому, что периодизация собственной

жизни естественна людям, будем говорить о разных этапах самоопределения (маркеры, конечно, условны):

- I. Романтический/этический – по отношению к моральным ценностям.
- II. Философский/теологический – по отношению к “предельной” проблематике Бога, Свободы, Жизни и т.д.
- III. Психологический – по отношению к идее “Я”, личности, индивидуальности.
- IV. Позиционный/социально-психологический – по отношению к социуму.

Чем определяется то, в какой сфере, в каких терминах происходит это самоопределение? Один из ответов – знанием, доступным индивиду в данный момент. Мы применяем отстраненные знания (научные, философские и проч.) к нашим концепциям своего “Я”. Как естественно-научное знание о строении вещества перешло в ранг здравого смысла, так и внедрение гуманитарного знания в обыденную жизнь, популяризация наук о человеке доступны сегодня людям в самом широком смысле. Примером может служить “натурализация” психоанализа во Франции, биоэнергетика, теория психологических черт и т.д. Человеческое “Я”, таким образом, конструируется не только в процессе реального социального взаимодействия, но посредством всего спектра символических форм, определяемых данной культурой:

“Как отделить реальное от того, что дает книга, театр, кинематограф? Очень многие живые участвовали в моей жизни и воздействовали на меня, вероятно, гораздо менее, чем герои Шекспира, Толстого. А в жизнь других входит Шерлок, в жизнь горничной - та, которую она видела в автомобиле на экране.” (И. Бунин. Окаянные дни).

[А. Попов](#) пишет: “Культурная реконструкция есть индивидуальное опредмечивание, превращающее рамочные идеи в индивидуальные проблемы”. Популярная репрезентация этого процесса заключена в метафоре “пропустить через себя”. В этой связи у меня есть два комментария к тезисам Попова.

1. Тезис о **“культурной региональности индивидуальности”** (что происходит в процессе самоопределения). Личная история видится как освоение определенных регионов, заданных рамками соответствующей им проблематики (экзистенциальной, социальной и т.д.). Четыре этапа, которые я называл – это репрезентация личной истории самоопределения. Освоение этих регионов, как я уже сказал (и в чем согласен с Поповым), происходит путем реконструкции идей этого региона в индивидуальные смыслы.

2. **Проблема взаимодействия человека и культуры** (их “взаимовыворачивание”). Чтобы рассмотреть эту проблему, я предлагаю сфокусироваться на более локальном пространстве отдельного культурного региона, в котором самоопределяется индивид. Тезис Попова о “взаимовыворачивании”, однако, может быть применен и в этом случае.

Мне импонирует точка зрения, что не “культура овладевает человеком”, но человек реконструирует предоставляемые ему культурные объекты, мифы, артефакты в персонализированное повествование, т.е. трансформирует предданные ему наиндивидуальные смыслы в смыслы личные. (Здесь и ни-

же слово "повествование" (*narrative* в англоязычной литературе) используется в качестве термина, означающего осмысление опыта в процессе его вербальной реконструкции, сообщения его другому).

По сути дела эти регионы – это разные дискурсы, “интерпретативные репертуары”, схемы, используемые для описания своего "Я". Но дискурс не просто отражает объекты, события и категории, существующие в природе, социуме, культуре. Дискурс активно конструирует версию всех этих вещей [10]. Дискурс не описывает вещи, дискурс их творит, поскольку напрямую связан с практиками. Самый очевидный пример – это связь религиозного дискурса и религиозных практик, кодекса и т.д. Это дискурс творит индивидуальность, формирует ее из "концептуальных блоков", из которых сам состоит. Что, однако, происходит, когда индивид осваивает несколько культурных регионов/дискурсов индивидуальности? Почему их может быть несколько?

Примем, что самоопределение - это своего рода приведение когниций к опыту. Как замечает [А. Попов](#), "Я" как фокус опыта" - это "источник "нормативности" особой отдельной природы". В этом смысле "путешествие" по культурным регионам - это перебирание соответствующих дискурсов с целью нахождения оптимальной, недиссонирующей с непосредственным опытом картины себя/мира. Индивид находится в контакте с опытом, и это не дает ему ограничиться каким-то одним дискурсом, заставляя его выходить за его рамки.

Например, выход из философско-теологического региона в психологический может быть спровоцирован несоответствием между прямым социальным опытом и "золотым правилом этики". Стремление к конгруэнтности может привести к переформулировке последнего типа "Относись к другим так, как ты относишься к самому себе" (Ф. Ницше) или "Отношение к себе и другим в принципе параллельно" (Э. Фромм). Тогда фокусом становится собственное "Я" ("Что есть мое истинное "Я"?). Однако психологический дискурс не дает полностью удовлетворяющего вопроса на этот вопрос. Интерпретация человеческого "Я" как некоей интегрированной целостности может не вязаться с противоречивостью и разноплановостью его проявлений. Ситуация, однако, может разрешиться принятием идеи о множественном "Я" (как у Г. Гессе, например) и тогда проблема "истинного Я" снимается.

В целом мне видится процесс "взаимовыворачивания" человека и культурных регионов как процесс усложнения представлений о себе и осознания относительности любого определения "Я". При этом интеграция знания о себе становится все более проблематичной.

Реконструкция постмодернистского дискурса "Я"

А.А.Попов подчеркивает, что научная революция и дифференциация знания спровоцировали "растаскивание" отдельными науками кантовского вопроса "Что есть человек?" и увели внимание теоретиков от проблемы онтологии человека как целого. Мне думается, что то же самое можно сказать и об индивидуальном самоопределении. "Я" человека - это плюрализм дискурсов,

где-то взаимодополняющих, где-то, напротив, несовместимых, конкурирующих, актуализирующихся в зависимости от контекста.

Перефразируя одну расхожую фразу, можно сказать: "Плюрализм в одной голове - это мультифрения". Последний термин использует Герген [3], характеризуя им норму постмодерна, когда количество отношений благодаря "технологиям социального насыщения" - масс-медиа, глобальным коммуникациям и т.д. - приводит к фрагментации и множественности индивидуального "Я". Герген, однако, описывает естественный процесс, обусловленный развитием современных технологий и логикой социальных процессов. "Искусственное" конструирование "Я" (реконструкция множества регионов культуры) ведет, на мой взгляд, к похожему результату. Как может человек быть адептом какого-то одного региона самоопределения после того, как он миновал их несколько, и осознал относительность их "объяснительной" силы? Результат - круговорот рефлексивного скепсиса по отношению к таким понятиям как "Я", Бог, Жизнь, Смерть и т.д. - достаточно вспомнить нелепые смерти в фильмах Тарантино.

Получается парадокс: стремясь найти обрести интегрированное "Я", человек приходит наоборот - к децентрированному, многомерному "Я". Самоопределение в этой трактовке - непрекращающаяся деконструкция "Я", достигающая апогея в рефлексивной невовлеченности в "проклятые вопросы". Это ситуация, когда проблема "рефлексивного восстановления" снимается - индивид всегда рефлексивен. Остается только желать, чтобы это было не "палющее солнце самонаблюдения" как это описывает Р. Лэйнг, а тонкая (само)ирония Набокова.

Мне видится, что на этом этапе самоопределение осуществляется на гораздо более локальных пространствах: профессиональном, парадигмальном и т.д. Исключением может быть гуманитарий, у которого затянувшийся "психосоциальный мораторий" [1] превратился в профессию - тогда парадигмальное и личное самоопределение совпадают.

Каковы допущения моего дискурса?

1. Существует "чистый" индивидуальный опыт, переживание, experience, находящийся вне дискурсов.
2. Опыт осмысливается в терминах (или аппроксимируется посредством) того или иного предлагаемого культурой дискурса.
3. Если индивид находится в контакте с опытом, ни один отдельно взятый дискурс не обеспечивает стопроцентной аппроксимации. Необходимость более полного осмысления своего опыта заставляет индивида обращаться к разным дискурсам.

Эти допущения, в действительности, противоречат постмодернистскому дискурсу. Во-первых, в социальном конструкционизме возможность осознания "чистого", невербализованного в рамках того или иного дискурса опыта ставится под серьезное сомнение. Во-вторых, мои допущения имплицитно связаны с проблемой агента или субъекта. Коль скоро мы говорим о рефлексии вообще и осознании степени соответствия дискурса опыту в частности, мы неизбежно приходим к привычному для нас разделению "Я" на объект и

субъект, на "Я" феноменальное и "Я" рефлексивное, которое осознает первое, оценивает его, не идентифицируясь с ним полностью. Харре [5], однако, утверждает, что было бы ошибочно придерживаться этого распространенного способа рассуждения и строить философию или метафизику, которая может наделить оба "Я" онтологическим статусом. Субъектное и объектное "Я", по Харре, - просто конвенциональные грамматические образования, делающие описание "Я" принципиально возможным. Язык - система, культурная форма, чье существование предшествует любому индивиду, который с необходимостью следует конвенциям языка. Индивид достигает статуса субъекта, занимая определенную позицию в предустановленной форме языка - используя местоимение "я". Не будь последнего, мы, возможно, не имели бы понятия субъекта, намерения, ответственности и т.д.

Постмодернистская ветвь социального конструкционизма, таким образом, провозглашает "смерть субъекта" [3], за что и критикуется: "Лишенный какого бы то ни было онтологического статуса, психологический субъект остается в пустоте, один на один со своими лингвистическими действиями как единственно возможным объектом изучения" [7].

Таким образом, мое повествование расходится с постмодернистской интерпретацией "Я". Я не буду здесь вдаваться в дальнейшее обсуждение дебатов между разными формами социального конструкционизма; свою задачу в рамках данного эссе я вижу в другом - продемонстрировать процесс "взаимовыворачивания" дискурса и опыта, в данном случае, в процессе личной реконструкции постмодернистского дискурса "Я". Как можно разрешить две возникшие проблемы - (1) возможности осознания опыта, который не описывается дискурсом, и (2) существования субъекта независимо от дискурса? Ниже я только обозначу возможную траекторию дальнейшего "взаимовыворачивания", которая возникла в процессе написания этой статьи.

Если я не могу осознать опыт сам по себе, то, может быть, я могу осознать степень соответствия/не соответствия между дискурсом и опытом? Тогда и проблема субъекта разрешается сходным образом - субъект и дискурс необходимо рассматривать "не в терминах биполярных оппозиций или сущностей, которые должны быть постигнуты сами по себе, но в терминах противоречий, которые придают им субстанциональность и отмечают собой процесс их становления" [7]. Следуя этой логике, возможно преодоление дуализма "субъект-дискурс".

Резюмируя сказанное выше, можно сказать, что постмодернистский дискурс "Я" очень импонирует мне своим описанием "круговорота рефлексивного скепсиса и иронии" по отношению к возможности конечного схватывания мифического "истинного Я". Вместе с тем, потому ли, что это действительно не соответствует моему опыту, или потому, что я настолько несвободен от модернистской идеи "Я" как стержня индивидуальности, я не могу согласиться с его "лингвистическим радикализмом" в описании опыта и субъекта. Мое личное взаимодействие с этим дискурсом, его реконструкция, трансформация, приведение его к моему опыту и предшествующему знанию подтолкнули меня к некоторым идеям, как упомянутые противоречия могут

быть сняты. Заметьте, что не отвергаю ни пост-, ни просто модернистский дискурс "Я" целиком. В целом, как эта ситуация, так и процесс самоопределения в текущей интерпретации очень напоминают ту, что описал Кун в "Структуре научных революций" [8]. Дискурс самоопределения в данном случае можно рассматривать как синоним парадигмы.

Личное самоопределение и логика развития научного знания

Применение модели Куна в данном контексте имеет смысл, на мой взгляд, по следующим причинам. Во-первых, взгляд на индивида как на наивного теоретика давно нашел свое место в психологии и когнитивной антропологии. Причем "теории", "схемы", "сценарии", "культурные модели", которыми оперируют люди в повседневной жизни, не ограничены рамками индивидуального сознания, но являются коллективными, социальными, интерсубъективными по своему характеру [2, 6, 9]. Во-вторых, сопоставление личного самоопределения как практикования разных дискурсов с развитием науки как сменой парадигм перекликается с тем, что А. Попов пишет о взаимоотношении между "большой" историей генезиса культуры ("история один") и "малой" личной историей субъекта самоопределения ("история два"). Почему бы не предположить, что обе истории имеют сходную логику - ведь в обоих случаях мы имеем дело с развитием знания?

По Куну, решение отвергнуть одну парадигму - это одновременно решение принять другую. Суждение, ведущее к этому решению, включает в себя (а) сравнение обеих парадигм (дискурсов) между собой и (б) сравнение обеих с природой (опытом). Реконструкция какого-либо дискурса в персонализированное повествование о своем "Я" - это своего рода "нормальная наука", решение головоломки, складывание мозаики, когда парадигма (дискурс) говорит, что должно получиться в конце (соответствие дискурса опыту), а ученые (индивиды как наивные теоретики) заняты поиском способов заполнения этой рамки в соответствии с определяемыми парадигмой (дискурсом) правилами. Они актуализируют объяснительный потенциал парадигмы путем увеличения соответствия (аппроксимацией, как это было названо выше) между фактами (опытом) и прогнозами парадигмы (построениями дискурса). Ни дискурс самоопределения, ни научная парадигма не претендуют на исчерпывающее объяснение опыта (природы), они просто "более успешны в решении некоторых проблем, которые рассматриваются определенной группой практиков как острые" [8].

Мы могли бы проследить и далее эту аналогию и интерпретировать путь самоопределения, скажем, следующим образом:

НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ:	Развитие нор- мальной науки	Кризис научной теории и чувство профес- сиональ- ной	Научная ре- волюция и смена пара- дигмы
--------------------	--------------------------------	--	--

		ВИМОСТИ	
ЗНАНИЕ О СВОЕМ "Я"	Реконструкция дискурса	Кризис идентич- ности и уязви- мость "Я"	Применение нового дискур- са "Я"

Дальнейшая проработка этой аналогии могла бы послужить темой отдельной статьи. Отметим другое - аналогия между логикой разворачивания самоопределения и периодами развития научного знания выводит нас на новый герменевтический виток. Теперь мы можем по-новому взглянуть на (1) взаимоотношения опыта, субъекта и дискурса в постмодернистской интерпретации и (2) на идею самоопределения как непрекращающегося освоения культурных регионов.

Заключение

Данное эссе содержит, по крайней мере, два повествования. Результат первого касается моего как личного, так и парадигмального самоопределения; в процессе "проговаривания" этой проблематики был совершен некоторый виток в осмыслении взаимоотношений между субъектом, опытом и дискурсом. Мой рассказ несколько хаотичен, однако я намеренно применил к нему минимум правки с тем, чтобы сохранить динамику **повествования** и возможность видеть в нем пример "взаимовыворачивания", о котором пишет Попов.

Результат второго - повествование с приставкой "мета" - артикуляция того, как это самоопределение происходит, а именно: на основе своего опыта и знаний, индивид реконструирует имеющиеся в культуре дискурсы в персонализированное повествование о своем "Я".

Принятие того или иного дискурса, по-видимому, - необходимое, но отнюдь не достаточное условие самосознания и самоопределения. Никакой дискурс не обеспечивает исчерпывающего описания "Я" как фокуса переживания. То же верно и в отношении опыта: опыт должен быть объективирован и осмыслен, и для этого индивиду необходим дискурс как рабочая теория "Я" с соответствующими ей практиками. Такая интерпретация позволяет нам в настоящей работе избежать дуалистической трактовки взаимоотношений между культурой и индивидом.

Литература

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1996.
2. Fiske, S. T., & Taylor, S. E. Social Cognition. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, 1991.

3. Gergen, K. J. The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life. New York: Basic Books, 1991.
4. Gergen, K. J. Toward a Postmodern Psychology. In S. Kvale (Ed.), Psychology and Postmodernism. London: Sage, 1992.
5. Харрй, R. Language Games and Texts of Identity. In K. J. Gergen & J. Shotter (Eds.), Texts of Identity. London: Sage, 1989.
6. Holland, D. & Quinn, N. (Eds.), Cultural Models in Language and Thought. New York: Cambridge University Press, 1987.
7. Jovchelovitch, S. In Defence of Representations. Journal for the Theory of Social Behaviour, 1996, 26(2), 121-135.
8. Kuhn, T. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
9. Moscovici, S. The Phenomenon of Social Representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.). Social Representations. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
10. Potter, J. & Wetherell, M. Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour. London: Sage, 1987.

В.В.Максимов (Томск - Новосибирск)

Детектив: стратегии самоопределения в культуре и в жизни

Искусство обладает особым местом в составе целого культуры. Философ и культуролог, психолог и социолог по-разному [1] объясняют эту принципиальную уместность искусства. Нижеследующие размышления посвящены достаточно частному вопросу: **как в конкретном жанре - детективе - реализуется широкий спектр разных типов и логик самоопределения субъекта действия и насколько они отобразимы из эстетического контекста в социальные практики разного рода?**

Детектив - жанр сравнительно молодой. Его утверждение начинается в Новое время. Классическое совершенство он обретает уже в эпоху романтизма, наконец, в 20 столетии он выдвигается на роль одного из самых популярных видов словесности [2]. В исследовательской литературе нет единого мнения о причинах столь быстрого возвышения жанра, однако все существующие точки зрения можно условно свести к двум направлениям: одних критиков больше интересует **поэтика жанра**, других - его **семантика** [3].

Детектив, действительно, легко поддается формализации. Если роман, повесть, мемуаристика обладают очень подвижной морфологией [4], то детектив можно уподобить такому архаичному жанру, как сказка [5]. Здесь тоже существует определенный репертуар событий и персонажей, наконец, легко считается набор различных функций (функциональная карта текста по линиям персонаж1 - персонаж2, персонаж1 - событие1, событие1- событие2 и т.д.).

По отношению к **классическому детективу** [6] речь должна идти, как минимум, о четырех основных персонажах: жертва (Ж), свидетель (С), преступник (П), детектив (Д). Поэтика классического произведения (независимо

от жанра) предполагает чистоту и прозрачность функциональных проявлений выделенных ролей. Проще говоря, Ж до конца должна оставаться Ж, С-С, П - П и т.д. Необязательно, конечно, чтобы в реальном тексте это требование осуществлялось строго композиционно, но на уровне общей смысловой перспективы событийного ряда произведения (например, преступление -> раскрытие преступления -> наказание) **идентичность персонажа и функции** должна как-то подтверждаться.

Второй момент, характеризующий поэтику классического детектива, связан с **устойчивой смысловой симметрией выделенных ролей**. Мы имеем дело с четырьмя ключевыми персонажами, как бы с четырьмя точками в пространстве текста, равноудаленными от событийного центра произведения (будь это преступление, расследование или наказание). Задаваться подобное равновесие может только через границы, особые способы введения в событийный контекст непрозрачных экранов между всеми четырьмя персонажами. Это, кстати, предъявляет определенные требования к автору детектива: любое новое событие, вводимое в сюжет, в идеале должно отображаться в четырех кругозорах (С, Ж, П, Д), существенно задавать логику и тип их самоопределения. Именно этим моментом объясняется такой закон жанра, как **предельная динамичность событийного плана**, точнее, **экстенсивный характер развития событий**. В детективе доминирует не линейно-кумулятивная сюжетика, последовательность событий здесь - это последовательность событийных карт, которые автор как бы набрасывает одна на другую. Читательское желание как можно быстрее "проглотить" очередное криминальное чтение, заглянуть в конец книги, открыть последнюю карту объясняется композиционной волей жанра [7]. По отношению к классическому детективу этот тип "чтения наоборот" часто вполне оправдан, но он совершенно не срабатывает в случаях с детективной прозой 20 века [8].

Поэтика неклассического детектива, действительно, организована совершенно иначе. Нарушается не только общая смысловая симметрия ролей, но и функциональные полномочия отдельных персонажей в событийном ряду. Это может реализовываться за счет двух основных способов:

- ассимиляция ролей (например: _____),

- диссимилиация ролей [9] (например: _____). Естественно, что в пределе можно смоделировать тексты, в которых либо артикулирован только один персонаж, ассимилировавший в своем кругозоре все остальные персонажные функции (1), либо все персонажи могут реализовывать все (любые) функции - текстовая реальность, насыщенная невероятным потенциалом иронической двусмысленности [10] (2). Если от этих предель-

ных, в общем-то разрушающих жанр тенденций обратиться к инварианту детективного жанра, то он будет выглядеть следующим образом:

П	/	Д(в)
Ж	/	С(а)

Речь идет о двух слоях: (а) слой действий, (в) слой рефлексии и понимания. Можно утверждать, что неклассический детектив - это дискурс, в котором действие реализуется одними персонажами (субъектами), а рефлексия и понимание - другими, то есть детектив осваивает особый класс ситуаций, организованных на каких-то принципиальных разрывах и смещениях. Следует заметить, что в социальных практиках и жизненно житейском контексте современный человек достаточно часто имеет дело именно с этим типом ситуаций. [11] Поэтому детектив можно воспринимать как особый вариант "алгебраизации" данной области прагматики.

Вернемся к инвариантной формуле детектива. Любой текст в целом или текстовый фрагмент может тендировать соответственно либо к (а), либо к (в), либо обрабатывать смысловую границу между (а) и (в). В первом случае детектив реализуется, как правило, в рамках **авантюрного повествования** [12], иначе, рассказ о том, что любое жизненное положение может стать положением $C \leftarrow \rightarrow Ж$, то есть рассказа о положении, которое необходимо как-то претерпевать, быть к нему готовым. Во втором случае детектив переводится в регистр **интеллектуальной прозы**, точнее и уже - в регистр **"романа идей** [13], ибо здесь речь идет не столько о событиях и поступках, сколько об их основаниях. Такого рода глубокую работу сознания со всей очевидностью в детективе могут выполнять конкурентно П и Д. Парадокс детектива в том, что П, убивая Ж, на самом деле готов убить/убивает Д. Поведение П всегда риторично, он должен как-то понимать или "схватывать" целое (например, события), а реальная Ж для него - это только часть данного целого. Преступление в детективе - всегда метафора, подстановка части на место целого [14]. Именно поэтому обнаружение смысла, объема целого чужого кругозора должно перемещаться в центр кругозора Д, его компетенции как главная установка. Следовательно, отношение П/Д - это отношения разных интеллектуальных горизонтов, предпочтений, логик конструирования целого и корреляций целое/часть. Наконец, в третьем случае ("между (а) и (в)") детектив осуществляется в рамках **эссеистики**. Напомним, что эссе - это прежде всего "опыты", направленные на разрешение темы/ситуации "жизнь-смерть" как ценностного состояния из одного кругозора (автор-герой) в другой кругозор (читатель, "свой другой") [15]. Этот третий случай реализации детектива отмечен принципиальной установкой на проведение до конца двусмысленности, так как планы (а) и (в) здесь разобщены, событийно не достигают друг друга, не взаимоотобразимы. Итак, мы отметили две значимые для нас точки смыслового контекста детектива. Напомним, первая фиксирует ситуацию, когда все персонажи могут реализовать все функции (С, Ж, П, Д), вторая - эссеистическая - реализует полную автономию между планами идеи и факта (события, авантюры). Это своего рода вертикальное смысловое сечение детектива, разрушающее жанровый мир произведения в точках **иронического**

самоопределения. По нашему мнению, это моменты псевдокатарсиса, некритической ориентации читателя /субъекта действия на границе культура/жизнь, искусство/жизнь, ибо ирония - это не только эстетическая установка, но и особый тип миро-(жизне)ощущения, возникающая в том числе и вне разных типов культурологической рефлексии, спонтанно в жизни. Детектив широко открыт навстречу иронии, особенно детективная проза 20 века, но ирония не единственный способ самоопределения в детективной действительности [16].

Заметим, что речь идет уже о конкретизации событийного плана, а следовательно, наши рассуждения смещаются от разговора о поэтике к разговору о семантике произведения. Правда, и здесь необходима последовательность аналитических шагов. И авантюризм, и интеллектуальность - это, в большей степени, модальные планы/проекции события, но не сами события, их фактичность. Можно уточнить, речь идет скорее о **зонах событийности**, так как любой факт, в зависимости от установки сознания, можно переводить в план авантюрного /интеллектуального/ опытного разрешения.

Уйти от функционального (формальность) анализа можно в том случае, когда будут введены два дополнительных событийных контура: один (I) как бы вписан в треугольник событийных зон, другой (II) - далеко вынесен за его

границы:

Второй контур фиксирует тот событийно-аморфный контекст, который может быть обозначен термином **неофициальная** (частная, приватная) **жизнь**, первый контур - событийно-насыщенный, область пересечения принципиально-экзистенциальных отношений - может быть обозначен термином **официальная** (публичная) **жизнь**. Безусловно, в разные эпохи и для разных типов культурных традиций и социальных сообществ отношения приватное/публичное выстраивались на разных основаниях, имели разную конфигурацию. [17] Тем не менее введение дополнительных событийных контуров позволяет обнаружить основную дискурсивную (а следовательно, и культурологическую) стратегию детектива. То, что так всецело захватывает читателя - особая событийная энергетика - как раз и связано с предоставляемой жанром возможностью провести ряд разнородных (по функциям - С, Ж, П, Д) инициатив из одной действительности (приватная жизнь) в другую (публичная жизнь) с фиксацией самого этого прохода, траектории движения, его следов. Причем **универсальная семантическая формула**, дополняющая инвариантную схему :

П	/	Д
Ж	/	С

детектива возникает на живом ощущении автором/читателем двух пределов -

вовне (II) /внутри (I): "это зависит только от всех"/ "это зависит только от тебя". На языке ранних работ М.Бахтина **семантику детектива образуют отношения "я"/"другие"** [18]. При этом детектив провоцирует особое гражданское чувство - необходимость раскрыть событийные границы в любой точке поступка/действия, дисквалифицировать все ролевые ограничения (С, Ж, П, Д), выйти из официальной жизни в приватную, в широкий мир "других". Наряду с ироническим самоопределением, маргинальным по своей сути в данном случае, этот тип самоопределения, провоцируемый детективом, можно назвать гражданским самоопределением (уточним, речь идет об особом способе "приватизации", то есть переносе в частную жизнь гражданского мироощущения). За счет чего этот перенос оказывается возможным? **Детектив, как тип дискурса, обладает особым типом семиотического кругозора.** Если помнить, что любой знак организован соотношением двух планов: **выражение / содержание**, то нетрудно заметить, что в детективе план выражения (В) заметно преобладает над планом содержания (С). **Детектив создает в своем событийном пространстве особое место для экспонирования знаков с нарушенным отношением: $V > C$.** Любопытно, что само это место экспонирования, как правило, не совпадает с кульминационными фабульными событиями (убийство-раскрытие-наказание). Итак, что-то произошло, возникают разные типы отношения к произошедшему и разные типы его выражения, но разбухающая область значений вместо того, чтобы выравнивать отношения В-С, приводит к тому, что они окончательно расходятся. Нельзя не заметить, что в данном случае мы имеем дело с особым типом рациональности, которая в итоге дисквалифицирует самую рациональность как установку сознания. Все это оставляет за событием значение тайны, какого-то принципиального избытка непонимания ее, как бы онтологизирует тайну, возвращая нам универсальное жизнеощущение равенства перед непонятно свершившимся.

Собственно, только теперь можно непосредственно подойти к семантике детектива. Итак, есть событие, сопровождающееся предикатом тайны/таинственного, есть разнородные инициативы; попытки выразить содержание события (преступление? случайность? норма?...), есть катарсический исход - чувство равенства всех перед случившимся. Все это значимо, но важнее, пожалуй, другое - существует в детективе еще и переход из сферы мнений (приватное) в сферу знания (публичное). То есть детектив отмечен не только особым эстетическим, риторическим, семиотическим контекстом (об этом речь шла выше), но и особым **эпистемологическим статусом**, в нем всегда, рано или поздно, речь заходит **об отношении к истинному**.

Эпистемологический потенциал детектива станет понятным только в том случае, когда мы переведем тему в историко-культурный контекст. Можно выделить два типа социокультурных практик широкого интегративного плана. Один из них возник и утвердился в русле **античной философско-риторической традиции, конституировав сферу права, закона** [19]. Другой был связан с **эзотерическими практиками, религиозными по своему характеру** [20]. Данные области культурно-идеологической деятельности

сближала общая ориентация на **ритуал/ритуальность**, скрепляло их и общее прототипическое событие - **жертвоприношение**. Правда, юридические практики и правовые теории сравнительно рано заменили исходную реальность ритуала семиотической практикой знакообмена (суд), вмнявшей общие нормы полисной жизни. В отличие от сферы кодифицированного права, эзотерическая традиция долгое время сохраняла мощную установку на десемiotизацию события или, в крайнем случае, на некоторый параллелизм, допускавший наряду с доверием феноменальности события моменты знакообмена, семиотической конвенции. То, что для права было **событием-фактом**, для эзотерической традиции было **событием-чудом** [21].

Детектив, возникший в Новое время, "откликнулся" на данный разрыв общей европейской культурной традиции. Он позволял сохранять в своей семантике и место жертвы, и место знака, и моменты перехода от одного к другому. Более того, по отношению к областям серьезного правового мышления и закрытой эзотерике детектив выступал своего рода контр- или субкультурой, позволявшей увидеть нетривиальные, парадоксальные связи между частной и официальной жизнью. Отказавшись от семиотики закона/нормы, доверившись самоопределению человека, вечного "третьего частной жизни" [22], единственным достоянием которого является "внеаходимость" [23] по отношению ко всем типам функциональных ограничений, детектив в настоящее время может осознаваться как универсальный метод вовлечения "я" в мир "других", метод поиска новых **контекстов и институтов солидарности** [24].

Примечания

1 Определяющим для нас являются культурологические идеи М.М.Бахтина (1895-1975).

2 Детективная литература /Литературный энциклопедический словарь.-М.-1987, с.90-91.

3 Различие двух методологических ориентаций в том, что семантика - *область значений*, шире - *содержания*, поэтика - *способ организации содержания* в художественном произведении.

4 Особо отметим теорию романа, изложенную в работах М.Бахтина: *Проблемы поэтики Достоевского* (1929/63), *Формы времени и хронотопа в романе* (1937/38, 1975), *Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса*(1940/1965), *Эпос и роман* (1941/1970). Роман понимается как вечно становящийся, постоянно обновляющийся жанр.

5 Пропп В.Я. *Морфология сказки*.-М.-1969.

6 Классическая/неклассическая парадигмы культуры осмысляются в рамках представлений прежде всего М.К.Мамардашвили. [Мамардашвили М.К. *Классический и неклассический идеалы рациональности*.-М.-1994, 90с].

7 См. Барт Р. *Удовольствие от текста /Семиотика. Поэтика*.-М.-1989.

8 См. Фрай Н. *Анатомия критики /Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв.*-М.-1987, С.232-263.

9 На значение этих процессов в образовании эстетического смысла со всей отчетливостью указал В.И.Тюпа: Тезисы к проекту словаря мотивов//Дискурс. - Новосибирск.-1996-№2, с.52-

10 Обзор концепций иронии: Лосев А.Ф. Диалектика художественной формы / Формы. Стилъ. Выражение. - М. - 1995, с.282-285. Из работ последних лет, проблематизирующих классическое понимание иронии, см. Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность. -М.-1996, с. 280.

11 Генисаретский О.И. Методологическая организация системной деятельности /Разработка и внедрение АС в проектирование...-М.-1975.

12 Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа (раздел "Авантюрно-бытовой хронотоп"). - М. - 1975.

13 Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского (гл.3. Идея у Достоевского). - М. - 1963.

14 В классической риторике данный тип тропа определяется как *синекдоха*.

15 Этот круг представлений развивается в нашей работе "Эссеистический дискурс" //Дискурс. - 1996. - №5.

16 Сошлемся на работу, открывающую широкие перспективы для подобного поворота темы: Тюпа В.И. Художественность литературного произведения.-Красноярск.-1987.

17 Кроме работ М.М.Бахтина, укажем на таких исследователей, как С.С.Аверенцев, А.В.Михайлов, А.Я.Гуревич, О.Фрейденберг, Д.Слихачев и др., в работах которых тема частное/официальное рассматривается в разных спектрах.

18 Бахтин М.М. К философии поступка / Работы 20-х годов.-Киев.-1994, С.9-68.

19 Гаспаров М.Л. Античная риторика как система / Античная поэтика.-М.-1991, с.27-59; Исаева В.И. Античная Греция в зеркале риторики. Исократ.-М.-1994, с. 255.

20 Бебер М. Социология религии (Типы религиозных сообществ) /Образ общества.-М.-1994, с. 78-308.

21 Шатин Ю.В. Событие и Чудо // Дискурс.-1996.-№2, с. 6-11.

22 Понятие введено М.Бахтиным в работе "Формы времени и хронотопа в романе".

23 Еще одно бахтинское понятие, особенно проработанное: Автор и герой в эстетической деятельности /Работы 1920-х годов.-Киев.-1994, с. 6-255.

24 Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность.-М.-1996, с. 280.

Е.Г.Ним (Барнаул)

Сказка как символическое пространство самоопределения

Мы говорим о самоопределении человека, но что означает определить нечто?

Определить нечто - значит увидеть его как отдельность, ограничить его собственным содержанием, отличным от содержания всех других вещей. Стало быть, определяя, мы огораживаем, ограничиваем, задаем рамки какому-либо феномену, и лишь в пределах этих рамок и благодаря им, он остается тождественным самому себе.

Но ни есть ли вся наша жизнь поток дифференцированных состояний, когда мы непрерывно отождествляемся то с одной, то с другой ролью? Докладчик становится слушателем, а слушатель - пассажиром автобуса, пассажир автобуса - преподавателем, а преподаватель - сочинителем стихов или любителем пирожных. Следует ли считать, что "Я" - не что иное, как совокупность этих бесконечных превращений (каждому из которых есть свое определение), или "Я" - это то, с чем случаются все эти превращения и что стоит за всеми определениями, но само неопределимо?

Если же попытаться его определить, то наряду с после дней ролью "любителя пирожных" появится еще одна - роль "вопрошающего о самом себе". И только. Исполнитель же всех этих ролей всегда остается, говоря языком Канта, "вещью в себе". Выходит, мы сокрыты сами от себя, видимыми же являются только проявления, манифестации нашей сущности, но не она сама.

Так как же нам ее познать? По отблескам огня - понять огонь?

Это непросто. Ведь для того, чтобы найти ответ, необходимо измениться. Радикально, внутренне. Ответ и будет результатом этих изменений.

Процесс преображения и само постижения скрыт в сердцевине сказочных сюжетов. Мы понимаем сказки так поверхностно, что видим в них только житейскую мораль. Или, ссылаясь на их происхождение от мифов и связанные с ними ритуалы и обряды, трактуем их как аллегории этапов социальной жизни человека.

Но есть и более глубокий пласт интерпретаций сказочных историй. Здесь сказка есть ничто иное, как символическое описание паломничества внутрь себя, паломничества, в ходе которого герой преображается, приобретая внутреннюю целостность и совершенство. Реальность сказки есть реальность нашего сознания и наших собственных неведомых глубин. Здесь сказочные персонажи - суть символы духовных принципов и состояний различных уровней.

Читатель сам уподобляется герою сказки, который должен выполнить задание - расшифровать ее символику и смысл разгаданного приложить к себе.

Последующий анализ сказки напомнит детективное расследование, поскольку цель его - разоблачение представленных в ней масок - символов и обнаружение их подлинной природы, подлинного лица. Интерпретация сугубо авторская, не претендующая на общезначимость, трактовка символов и общего контекста - т.е. навеянная содержанием религиозно-мистических традиций и оккультных наук. Пригодился и юнгианский психоанализ.

Итак, давайте вновь услышим "Сказку об Иване-царевиче, жар-птице и сером волке".

В некотором царстве, некотором государстве жил-был царь, и имел он трех сыновей. Младшего из них звали Иваном-царевичем. Был у того

царя сад, а в нем - яблоня его любимая, с золотыми яблоками. Поводилась их по ночам срывать жар-птица, которую велел царь своим сыновьям изловить. В награду он обещал полцарства, а после смерти - так и все королевство. Старшие братья свой караул проспали, а Иван-царевич смог добыть перо чудесной птицы, после чего все сыновья по велению и благословлению отца отправились на ее поиски: старшие уехали вдвоем, а младший - в одиночку.

Что означает здесь символика царя и его сада с золотыми яблоками?

Мне думается, изначальную божественную, высшую при роду, сокрытую в глубинах человеческого духа, в глубинах бессознательного. Царь и его царство - это Бог и Царство Божие внутри нас, если говорить на языке христианства, или изначальное совершенство природы Будды, если говорить на языке буддизма. Символика короля и золота в алхимии всегда указывала на реализацию божественного принципа, на высшую ступень духовной эволюции. Потенциально мы все являемся королями и владеем королевством Духа, но как сделать его своим достоянием, как стать его наследниками?

У царя есть три сына - три наследника. Однако при ближайшем рассмотрении мы понимаем, что наследник здесь один, поскольку все три брата символизируют троичную структуру человека: тело (старший брат), душу (средний брат) и пробуждающийся Дух (Иван-царевич). Но тело это - смертное и

бренное, подверженное старости, болезни, плотским устремлениям и разложению; душа - вместилище страстей и чувств, непросветленных высшей мудростью, а Дух - едва осознающий самое себя. Геометрически триаде братьев соответствует треугольник с вершиной, устремленной вверх: алхимический символ огня, выражающий стремление всех вещей к высшему единству, исходной точке, разрешающей все противоречия. Два старших брата символизируют собой не только дуализм души и тела, но и сам принцип двойственности, порождающей конфликт. Они - единство и борьба противоположностей: добра и зла, гармонии и хаоса, мужского и женского, любви и ненависти, богатства и нищеты, жизни и смерти. Можно сказать, что они представляют собой человеческое ЭГО, смотрящее на мир сквозь призму разделения на хорошо - плохо, полезно - бесполезно, истинно - ложно, важно - неважно и т.д. Выход за пределы двойственности "по ту сторону добра и зла" осуществляется в духовном синтезе, нейтрализующим конфликт. Иван-царевич - третий принцип и символ про-

буждающегося Духа. ЭГО, или низшая человеческая природа, погружено в сон, оно не может пробудиться к подлинной, недуалистической реальности. Поэтому два старших брата проспали свой караул. Они и жар-птицу уехали искать вдвоем, что вновь указывает на дуальность их природы. Но младший не уснул и ухватил перо жар-птицы.

Отец является четвертым - тем Единым, которое их породило и придает этой триаде целостность.

Кем же является жар-птица? На самом деле король с его владениями и золотыми яблоками, которые ассоциируются с солнцем, и жар-птица (солнечная птица) - феномены одного порядка, символизирующие мистическую самореализацию, высший аспект духовности. Райская птица из райского сада. Но нужно было сделать так, чтобы они воспринимались по отдельности - иначе как привлечь внимание к саду? И как устроить, чтобы сад, в виде заслуженной награды, стал достоянием наследника? А ведь награда достается лишь прошедшему сквозь испытания, преображенному герою? Но ведь должна быть и причина, из-за которой нужно пускаться в странствие и преодолевать препятствия. Жар-птица, видимо, тот самый отблеск пламени, благодаря которому возможно обрести и сам огонь. И здесь, в начале сказки, жар-птица - не сам Дух, не само божественное, но идея Духа, идея божественного, следуя за которой можно обрести и само божественное. Когда она уже изловлена, обретена, тогда она становится тождественной царю и его саду с золотыми яблоками.

Что происходит далее?

Иван-царевич вскоре в чистом поле встречает столб с традиционной надписью: прямо поедешь - будешь голоден и холоден; направо поедешь - коня потеряешь, а жизнь сохранишь; налево поедешь - конь жив останется, а сам умрешь.

Вот он, момент самоопределения! В эзотерических традициях конь часто означает низшую, телесную природу, которая должна быть трансмутирована, просветлена. И, значит, выбрав этот путь, Иван-царевич предпочел жизнь духа (т.е всадника) смерти коня (непросветленного физического тела). Если бы он выбрал левый путь, физически он был бы жив (т.е. конь его был бы в сохранности), но духовно мертв. Что касается надписи "поедешь прямо - будешь голоден и холоден", она, как видимо, символизирует тупик, бесплодный путь: и жар-птица (огненная птица духа) не будет поймана, и голод (жажда) истины останутся неутоленными.

Серый волк, вышедший ему на встречу и разорвавший его коня, символически подтверждает его выбор. Но действительная смерть коня, т.е. смерть низшего телесного начала самого Ивана, произойдет позднее, когда он будет умерщвлен своими братьями.

Волк же становится его мудрым советником, и уже не тот ли это "даймон" Сократа, внутренний голос, высшая интуиция, следуя которой возможно многого достичь?

Довеся Ивана-царевича до места назначения - до сада, где томится в клетке огненная птица, волк говорит ему, чтоб он не трогал золотую

клетку, а взял только жар-птицу. Иначе его тотчас же поймают. Иван, конечно же, нарушил его запрет и вместе с птицей прихватил и клетку. Клетка же оказывается на сигнализации, и царевич предстает перед разгневанным владельцем сада. Последний, впрочем, соглашается его простить, и даже подарить ему жар-птицу, но лишь взамен за златогривого коня.

Если жар-птица - дух, божественная мудрость, то золотая клетка - разум в значении рассудка. Дух должен быть освобожден из золотой темницы интеллекта, чтобы, подобно птице, парить свободно в вечности и бесконечности. Но очевидно, что Иван не понимает этого, и потому прельщается на клетку. Он не готов к владению жар-птицей, поскольку для начала он должен стать владельцем златогривого коня. И волк, как кажется, прекрасно об этом осведомлен.

По той же схеме происходит кража златогривого коня в соседнем царстве. Взяв скакуна, Иван прихватывает и узду из золота, о которой предупреждал его волк. И вновь он уличен и пойман.

По сути дела, как и прежде, он уличен во внутренней незрелости. Не может он еще претендовать на златогривого коня. Ведь златогривый конь - преобразованная телесная природа, освобожденная от бремени страстей. Ему не нужна золотая узда, ибо, раз нет страстей, то нечего обуздывать. Узда - моральный кодекс, регулирующий человеческую жизнь. В нем нет нужды для тех, в ком нет причин для нарушения морали. Иван, однако, этого не понимает и потому берет узду.

Владелец белокаменных конюшен согласен его простить и даже подарить ему коня, но требует взамен Прекрасную Елену, королеву из другого королевства.

И значит, для того, чтобы преобразить телесность, необходимо обрести Елену - душу, внутреннее женское начало. Как же это понимать?

Согласно древним эзотерическим традициям (а также современному психоанализу) достигший целостности, совершенный человек является гермафродитом, или андрогинном - единством женских и мужских начал. В каждом мужчине заключена его внутренняя женщина, поиск которой проецируется на реальных женщин; в каждой женщине таится ее внутренний мужчина, тоска по которому частично утоляется общением с реальными мужчинами. Воссоединение со своим противоположным началом - задача не столько внешняя, сколько внутренняя; а символом вновь обретенного первоначального единства является священный брак - брак короля и королевы.

Анализируемая нами сказка описывает мужскую инициацию, тогда как сказка "Золушка", "Аленький цветочек" и другие, где главным действующим лицом является героиня, - женскую.

Волк сам осуществляет похищение Елены, и так как он олицетворяет высшую интуицию самого Ивана, то эта кража - акт прозрения и постижения своей души как женского начала.

И только теперь, когда противоположности пола воссоединены, возможно стать владельцем златогривого коня, и эта новая телесность станет тем освященным храмом, в котором будет обитать жар-птица - Дух.

То, что серый волк на обратном пути превращается то в Елену Прекрасную, то в златогривого коня (т.е. фактически является и первым, и вторым), наводит нас на подозрение, что он есть нечто большее, чем интуиция, пусть и высшая.

Освободив Иван-царевича от дани, серый волк расстаётся с ним на том же самом месте, где волею судьбы произошла их встреча. Иван-царевич возвращается домой - с Еленой, златогривым скакуном и огненной жар-птицей. Но здесь, во время сна, он умерщвляется и расчленяется своими братьями, решившими таким путем присвоить это достояние.

Заметим: старшему царевичу достался златогривый конь, а среднему - Елена. Но, как мы говорили, старший символизирует телесный низший принцип, а средний - душу, неочищенную от страстей. Теперь им соответствует и просветленное физическое тело, и просветленная душа. Они умирают в своем прежнем качестве, и смерть Ивана-царевича - это и их смерть.

Пролежав тридцать дней, Иван-царевич был найден серым волком, который с помощью ворона добывает мертвой и живой воды и оживляет мертвого. Очнувшись, Иван-царевич произносит - "Как долго же я спал!" И волк в ответ: "И спать бы тебе вечно, кабы не я".

Эта кульминационная сцена показывает нам Умирающего и Воскресающего бога всех мистерий древности, целью которых было посвящение в мистическую самореализацию. Это второе, истинное рождение, которому предшествует смерть старого, неподлинного "Я". Прежний царевич умер, новый возродился. Он возродился ото сна, которым было все предыдущее его существование, теперь он Будда - пробужденный. Волк был его инициатором, инициация же, просто говоря, - путь постижения самого себя.

Два старших брата брошены в темницу (их в прежнем виде больше нет), Елена же становится женой Ивана, а сам царевич - королем.

Королевство и сад с золотыми яблоками подняты из глубин бессознательного, являясь зримым и реальным достоянием сознания. Изначальное совершенство возвращено.

Алхимики говорят: чтобы получить золото, надо иметь золото. Истину не получают, не создают, а просто обнаруживают, открывают ее присутствие. Иван-царевич стал королем лишь потому, что был им с самого начала. Просто случилось нечто схожее с потерей памяти, причем потеря эта не была случайной. Ведь долгий путь ее восстановления потребовал земного воплощения небесного царя, иначе - нисхождения Духа до материи. Король - лик вечности и бесконечности, он совершенен, а совершенству некуда идти и развиваться. Тогда оно становится Творцом, устраивая для себя игру, в которой, превратившись в смертного, живет в материальном мире. Приходит час, когда игра заканчивается, и смертный вспоминает, кто он есть, воспоминание же это приходит через испытание и эволюцию духовных принципов.

В индийской философии это имеет название "Лилы" - божественной игры. В ней Бог - "Брахман" - играет в прятки сам с собой, он заколдовывает сам себя под видом множества материальных форм. А эти колдовские чары есть майя - иллюзия, скрывающая Бога от самого себя.

И, в нашем случае, Король тождественен не только трем царевичам, но и жар-птице, и Елене, и златогривому коню, поскольку речь идет о трех началах, проявивших сокрытую в них королевскую, т.е. духовную природу. Король тождественен и волку - руководителю инициации, ведь волк фактически и создает все испытательные ситуации. Волк - видимая, а скорее, слышимая ипостась царя, поскольку он есть голос интуиции.

Все это кажется достойным удивления. Но разве не достойно удивления то, что, исполняя множество ролей и надевая сотни разных масок, мы остаемся все-таки одним лицом и говорим: "И это я, и это я, и это я...". И если этот феномен есть в социальном измерении, то почему ему не быть в духовном? Так как же определить себя вне тех ролей, которые мы исполняем? Определить неподдающееся определениям, открыть сокрытое?

Наверное, это было бы невозможным, если бы сокрытое, невидимое не отбрасывало видимой нам тени или отблеска, по которому и узнается о его существовании. Жар-птица в качестве идеи духовной эволюции как раз является тем завораживающим отблеском, следуя за которым можно встретиться с самим огнем - солнечным королем и его королевством. И, стало быть, жар-птицей в этом случае является и наша сказка, зовущая к паломничеству в царство духа.

Не только сказка может стать такой жар-птицей. Ей может стать любое слово, вещь, событие, любой момент из нашей повседневности, в котором вдруг, как в зеркале, возьмет и отразится наша сущность. А там и столб возникнет с надписью, и роковое перепутье трех дорог. Это и есть момент действительного выбора, действительного, сущностного самоопределения человека.

А в заключении - окончательная схема сюжета сказки.

Итак, действующие лица:

Пять главных действующих лиц.
Изображение мандала - духовный элемент внутри целого, целое внутри духовного элемента. Вселенная во вне нас. Вселенная внутри нас. В эзотерической традиции число 5 является символом человека.

Раздел 3.

Проблемы опыта самоопределения

Когда существа развились, каждое из них возвращается к своему началу.

Возвратиться к своему началу значит быть в покое.

Быть в покое значит исполнить свое назначение.

Исполнить свое назначение значит быть вечным.

Лао-Тзе

Михаил Немцев (2 курс ШГО, 11 класс, Бийск)

Гуманитарное образование как средство развития

В Школе-лаборатории гуманитарного образования понятие "гуманитарное образование" и связанное с ним понятие "развитие" являются одним из основных. Здесь они наполняются определенным смыслом, который я хочу сейчас раскрыть.

Это результат определенной работы, проделанной в ходе прорабатывания принципов и концепции ШГО. Оказалось, что понятие "самоопределение" тесно связано с такими понятиями, как гуманитарное образование, культура, развитие. В ходе проходивших в ШГО семинаров выяснилось, что осмысление этих понятий необходимо для тех, кто пытается построить свою образовательную программу в сфере гуманитарных наук.

Теперь я хочу сказать о том, с какой целью я делаю этот доклад. Во-первых, мной во время учебы в ШГО проделана определенная работа, достигнуто определенное понимание, которое мне представляется интересным и важным для тех, кто пытается понять, что такое ШГО, и разобраться со своим образованием, со своим развитием. Во-вторых, здесь важен один момент, который связан с моим собственным образованием.

Поскольку доклад первый и концептуальный, в нем прозвучит много, может быть, терминов, понятий.

1. Что такое РАЗВИТИЕ.

П.Г. Щедровицкий в одной из своих работ самую общую характеристику принципа развития определял тем, что будущее, т.е. то, чего нет сегодня и что только появится на следующем шаге, признается более ценным, а вместе с тем более реальным, чем то, что есть сейчас. Далее он указывал, что это возможно в результате определенной организации мышления, о которой я скажу чуть позже.

Под **развитием** человека я подразумеваю **осознанное движение, направленное на достижение соответствия какому-либо идеалу**. Идеал формируется самим человеком, и он признается более правильным, более реальным, чем то состояние данного человека, которое есть в момент формирования этого идеала. Развитие есть целенаправленный процесс, вектор.

Человек может развиваться в различных плоскостях: личностной - тогда субъектом выступает личность; нравственной - субъект здесь - "человек нравственный"; социальной и т.д. При этом необходимо сказать, что сам процесс развития определяется и направляется определенными факторами, критериями оценки степени приближения к этому идеалу. Сам идеал, конечно, зависит от того, в какой плоскости он задается.

Итак, принцип процесса развития можно определить на основе схемы:

Мы видим, что развитие есть процесс, растянутый по времени. Он направляется определенными факторами к идеальной цели, сформированной самим человеком. Кстати, раз эта цель идеальна, то она недостижима, а процесс развития бесконечен. Сами же эти факторы, критерии, цели задаются тем, что я называю "гуманитарным знанием".

2. Что такое ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ.

По моему мнению, понятие "гуманитарное знание" имеет двойкий смысл:

- 1) знания в традиционно "гуманитарных" областях знания, науки: психология, история, философия, педагогика, культурология и некоторых других. Это знания, связанные с человеком, его внутренним миром и местом в мире, т.е. с культурой;
- 2) знания, дающие человеку представление о том, как изменять, развивать самого себя в соответствии с ценностями и представлениями, полученными из культуры. Они также учат, как их присваивать.

Гуманитарное знание учит человека, как ему развиваться, на что ориентироваться и что при этом надо знать. При этом многие традиционно называемые гуманитарными науки могут вообще такими не являться, например, археология, экономика и т.д.

Наверное, все науки должны нести в себе гуманитарные аспекты, в том числе естественно-научные, физика (тут можно вспомнить спор "физиков и лириков") и другие. Занятие ими может, например, развивать личность исследователя, направлять его. Например, многие физики через занятия очень "внечеловеческими", отстраненными от человека вещами приходили к осмыслению себя, своего пути, к философии, к обогащению и изменению своей личности, своего внутреннего мира.

Итак, гуманитарное знание (а процесс его присвоения есть образование) помогает человеку управлять своим развитием и задавать его.

3. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

1. Определение рамок, или самоопределение. Я употреблял слово "человек", потому что сказать "личность" или "индивидуальность" было бы неточно. Развитие человека может (и должно) идти в различных пространствах. Есть пространства личностного роста, нравственного, профессионального. В

каждом из них свои идеалы, свои ценности. И под развитием в каждом из них подразумеваются свои процессы.

Поэтому, определяя развитие, необходимо осознавать, о каком именно пространстве идет речь. Для меня актуальны четыре таких пространства: личностное - стремление соответствовать заданному мной самим идеалу; культурное - здесь определяется, "насколько я человек"; нравственное - достижение неких ценностей, развитие их в себе; профессиональное - связано с тем, что я профессионально самоопределяюсь в области исторического знания. И речь может идти о том, "насколько я состоялся как историк, исследователь и т.д."

2. После определения пространств следует рефлексия: "Где я нахожусь? Что я собой представляю в этом пространстве?" Она, видимо, происходит на основе ценностей, императивов и представлений, полученных из гуманитарных знаний. Они (ценности и т.д.) определяют, описывают это пространство, а с их помощью (и на их же основе) человек встраивает себя в него.

3. Создается какой-то идеал, к которому в этом пространстве направляется развитие человека. Он задается на основе ценностей, полученных из культуры. Чтобы реализовать себя в этом пространстве, человек стремится к тому, чтобы соответствовать этому идеалу. Наверное, он недостижим. Чайка Джонатан Ливингстон все время стремилась к тому, чтобы научиться летать наилучшим образом, но вряд ли она могла научиться летать так, что лучше не бывает. Слово "лучше" применительно к процессу приближения к идеалу корректней заменить словом "совершеннее". Можно сказать и так: идеал - это нечто наиболее совершенное в данной области.

Есть проблема: каким образом этот идеал можно описать. Определение смыслов понятий зависит также от полагаемых пространств. Это полагание индивидуально, общих каких-то принципов здесь нет.

Не всякое движение есть развитие. Если идеал достижим, если до него, как до полюса, можно дойти и, встав на нем, сказать: "Вот я и здесь!" - то это цель, а не идеал. Сам же идеал недостижим, ибо нет в мире совершенства. Но развитие есть процесс качественный, а не количественный. Его в природе нет, он есть лишь в сознании развивающегося субъекта. В процессе приближения к такому идеалу человек изменяется качественно.

4. Задается критерий, по которому определяется развитие: совершенней, профессиональней, "круче" и т.д.

Итак, наличие всех четырех факторов необходимо при определении своего развития. Это можно назвать самоопределением.

Динамика самоопределения различна: годы поиска (Лев Толстой), а иногда мгновения просветления, или прозрения (как случилось, видимо, с Сиддхартхой). Самоопределение происходит по отношению к культуре и ее нормам, а их демонстрирует гуманитарное образование.

Затем человек выстраивает конкретные шаги по достижению этого идеала: что ему сделать, чтобы его, идеал, воплотить собой.

Яна Хван (2 курс ШГО, 9 класс, Бийск)

Исследовательская позиция как средство самоопределения

Гуманитарное знание изменяет сознание человека, так как формирует его отношение к миру, позволяет по-новому взглянуть на него. Проблема самоопределения - важнейшая гуманитарная проблема для человека в числе других проблем, потому что способ самоопределения организует всю жизнь, и вообще самоопределение - условие для того, чтобы человек состоялся.

Итак, гуманитарное знание изменяет природу сознания, его присвоение означает для человека развитие. Особенностью гуманитарного знания является то, что оно не существует независимо от человека, так как человек сам вырабатывает его, переосмысляя то, что существует во внешнем мире, в культуре (т.е. во всем человеческом опыте). Например, идеи или культурные ценности он пропускает через свое "я" - свое индивидуальное, и затем они становятся уже его собственными, его индивидуальными понятиями. Индивидуальность здесь служит как бы критерием, и поэтому формирование отношения человека к миру (выработка гуманитарного знания) - индивидуализированный процесс.

Под самоопределением я понимаю процесс формирования представления о своем пути. Представление о себе - это некоторый мыслительный образ, культурный идеал, стремление к которому и есть развитие. Формирование идеального образа происходит через переосмысление "внешнего", культурного. В этом смысле очень много значат примеры самоопределений из истории. Через их осмысление человек получает что-то новое для себя и соответствующим образом может строить свое отношение к миру.

Понятие самоопределения можно расшифровать как задание пределов себя (само - определение). Пределы - это предельные смыслы, относительно которых человек может развиваться. Это и смысл своего существования, своего назначения. Задание предельных смыслов является онтологическим самоопределением, которое организует образ жизни, профессиональную деятельность,

Образование для человека тогда можно определить как формирование человека в соответствии с его смыслами, с его идеальным культурным образом. Здесь важно отметить, что на образование в этом случае всегда присутствует определенный заказ, т.е. оно осознано.

Образование - путь, заданный определенными смыслами, путь к образу себя, нельзя ограничить какими-то рамками извне, так как это индивидуальный процесс и человек сам выбирает средства образования, сам ставит цели и задачи в деятельности, которую осуществляет.

Деятельность становится практическим путем к реализации идеальных целей, заданных предельными смыслами. И человек выбирает тот практический путь, ту деятельность, которая может наиболее эффективно эти цели реализовать.

Можно сделать вывод, что онтологическое самоопределение - это "кем я хочу быть", а профессиональное - "что я должен для этого делать".

В процессе деятельности онтологические представления могут изменяться. Сам ее смысл может как бы развиваться, если после рефлексии человек приходит к новому, возможно, более глубокому ее пониманию.

Деятельность является "жизненной проекцией" идеального, мыслительного пути, его реализацией. Приобретая новый смысл, человек ставит новую цель в деятельности, а достигнутая цель становится средством для следующей цели. Таким образом, развитие человека бесконечно.

Деятельность исследователя может быть одним из вариантов "практического пути". Ее особенность заключается в том, что исследователь работает с проблемой. Что такое проблема? Она возникает тогда, когда ее ставит человек. По сути дела, независимо от человека в мире культуры нет никаких проблем. Он "оживает", когда с ним соприкасается человек, индивидуализирует для себя какой-то вопрос. И тогда культурная проблема становится личностной проблемой исследователя.

Работа исследователя над проблемой заключается в нахождении себя через решение проблемы. Развитие человека и его исследовательская деятельность тесно взаимосвязанны. Осознание необходимости исследования объекта в каком-либо качестве является, наверное, определением собственных дефицитов. Осуществление исследовательской деятельности - это способ образования.

Как я уже отмечала, предельные смыслы организуют профессиональную деятельность, в том числе и исследовательскую, и ее цели соответствуют идеальным предельным целям. Проводя рефлексии своей деятельности, исследователь может пересматривать тему своего исследования, его цель, объект, предмет, свои цели и задачи. Таким образом, он сам планирует и программирует собственное исследование в соответствии со своими дефицитами, своими целями в образовании. И тогда он является творцом своего профессионального пути и себя как человека.

Наталья Антоненко

(стажер ШГО, 2 курс педагогического института, Бийск)

Образ смерти в процессе самоопределения

Эта статья является, с одной стороны, способом организации моего внутреннего пространства существования, а с другой стороны, попыткой запечатлеть свой опыт осмысления себя как представителя человеческого рода, как культурную производную (в некоторой своей ипостаси), ответственную за то, что с ней происходит.

Перед человеком всегда стояли проблемы, связанные с его переживанием собственного пребывания в мире, его бытийствования. Воссоздание проблемного поля в индивидуальном, человеческом, которое может формироваться в процессе конструирования, опредмечивания таких символов, образов, как "человек", "жизнь", "смерть", "судьба", связано с процессом самооп-

ределения. Самоопределение есть определение этого проблемного поля, а то, что происходит затем, можно назвать движением по выходу из этой проблемной ситуации. Я сейчас попытаюсь восстановить то проблемное поле, которое для меня актуально, в котором я нахожусь.

Первый момент связан с ощущением, переживанием себя как человека, второй - с конечностью человеческого существования (а значит, и моего).

Я как та, кто направляет "взор" на что-нибудь (в данный момент на саму себя), отделяю себя от всего окружающего, причем не просто отделяю, а еще отмечаю области в окружающем, где я себя отделяю. Например, я себя рассматриваю как некую отдельность в мире объектов, в физическом мире - как физическое существо, наделенное телом. С некоторых пор я начинаю себя мыслить как некую отдельность в мире социума, но не все время, а только в специфических ситуациях. Но есть нечто во мне, что не сводимо к выше перечисленному. То, что я есть, для меня неоспоримо. Но какая я сейчас? Как это случилось, что я есть такая? А какой я должна быть? Ставя себе эти вопросы, я вижу две логики помысливания о человеке, о человеческой сущности.

1. Я есть, но то, какая я должна быть, истинный образ меня существует где-то (в моем подсознательном, в ноосфере и т.д.), и жизнь есть поиск своего истинного образа. Смерть в данном случае мыслится мною как достижение себя, и это сопровождается, например, переходом в "иной мир". Человек (или его субстанция) бессмертен, но в таком случае жизнь становится абсурдна и бессмысленна, если она лишена Бога, индивидуального бессмертия. Здесь перед человеком встает проблема достижения образа. Как мне его достичь? Каким путем мне к нему идти? Я не знаю, что это за истинный образ, я знаю только, что он есть.

2. Человек есть замысел человека о самом себе. Тогда на вопрос, что есть человек, я проектирую строгий ответ, при этом жизнь можно представить как формирование и реализацию представления о человеке, идеи человека. Но что есть смерть в этом случае?

В данном человеку каждодневном эмпирическом опыте мира мы наблюдаем, что человек конечен, что он смертен. Осознание факта конечности своего существования как физического существа может являться причиной поиска человеком ответа на вечный вопрос о смысле жизни. Ведь что есть смерть? Ее можно рассматривать как иное, которое помогает оформлению индивидуального в человеке, того, что приходит в движение, ибо человеческое не может существовать в окаменелом, застывшем состоянии. М.К. Мамардашвили говорил: "Человек есть постоянное усилие быть Человеком". А смерть есть только то, что помогает иметь границу, очертание, форму существования человека, причем смерть - это не какое-либо качество, не бытие, не отношение. Смерть есть только по отношению ко всему этому.

Вопрос: "Что есть смерть?" - остается. Он относится к тем вопросам, на которые, дав ответ, начинаешь сомневаться в его истинности. И вообще, есть ли эти критерии истинности?

Екатерина Епифанова (2курс ШГО, 11 класс, Бийск)

Культура - открытое общество - проект

Можно дать два определения культуры. Первое - это общечеловеческий, накопленный в истории опыт. И второе - это пространство личностного самоопределения и поиска. Когда перед тобой пространство культуры, которое уже есть, и ты на него смотришь, критически переосмысливаешь, у тебя появляется что-то свое, индивидуальное, новое, и ты как будто шагаешь в неизвестное, ты начинаешь самостоятельно, без помощи каких-либо знаний делать что-то новое или даже не делать, а хотя бы думать об этом. И тогда ты шагаешь в другое пространство культуры, рассматриваешь и рефлектируешь культурные смыслы, культурные идеи, которые уже есть, которые уже существуют, которые уже кто-то рассматривал до тебя. И у тебя возникает какое-то свое новое об этом представление. Ты начинаешь задумываться: "А так ли это?". Самоопределение, я считаю, происходит, когда человек начинает критически относиться к тому, что есть вокруг него, он переосмысливает и пропускает все это через себя, то есть начинает искать себя в этих знаниях. Я приведу такой литературный пример: у Гессе есть герой Сиддхарта, он пришел к Будде и увидел, что Будда есть олицетворение того, к чему он стремится, в нем есть гармония, покой, совершенство, то, чего он хочет достигнуть. Видя, что это именно то, что он искал, он не становится его учеником. Почему? Потому что он считал, что можно стать таким, только пройдя этот путь самому. Я не отрицаю другое пространство культуры, оно рассматривается и принимается как опыт, но не принимается на веру, оно критически осмысливается. И в этом-то пространстве личностной культуры ты начинаешь себя искать.

Самоопределение - это способность индивидуально и независимо ставить цели. Самоопределение происходит не в социальной структуре, а в структуре вне социума, над социумом, в пространстве своей личностной культуры, и при этом самоопределение - это всегда новое, всегда шаг в неизвестность. Пространство личностной культуры - пространство поиска, нахождения себя, это внутренняя культура человека.

Вот человек уже начинает искать себя, он начинает задавать себе предельные вопросы, вопросы о свободе личности, идеальном государстве ..., но он же не может просто сам по себе об этом думать. Так как человек - существо социальное и люди обычно объединяются в социальные группы, то и с таким самоопределением (не социальным) социальная группа все же может образоваться. Она будет не совсем социальной, она будет называться культурная организация. Людей с подобным самоопределением (с внутренним) объединяет идея высшая, распространяющаяся на мир. Возможно, она недостижима, но если человек задумывается над ней, то это уже совершенствование. Люди с таким самоопределением обычно объединяются, делятся идеями и передают друг другу эти смыслы. Они начинают искать способы реализации своей идеи и передачи ее другим. Создавая такие культурные организации, они делают шаг в сторону открытого общества, т.е. общества, в котором лю-

ди имеют возможность и право на реализацию свободы. Такая культурная организация является маленькой моделью открытого общества.

Такой же маленькой моделью, я считаю, является и ШГО. Люди, приходящие туда, имеют возможность пути, который приводит к ситуации реализации проекта. Появляется деятельностная индивидуальность. Вот помните, мы разбирали на одной из сессий притчу Платона про пещеру. Деятельностная индивидуальность - это тот человек, который вышел из темной пещеры и смотрит на людей внутри пещеры. И ему необходимо, это внутренняя такая потребность, поднять и этих людей к себе.

Теперь, переводя это на себя, говорю, что я прошла некоторый путь, и у меня возникла потребность это передать людям, и из этого возникла идея альманаха (в прошлом газета "Призвание"). Теперь это будет альманах, философски и личностно ориентированный, направленный на анализ и описание индивидуальных историй.

Юлия Соколова (2 курс ШГО, 11 класс, Барнаул)

Самоопределение как проблема познания себя

Выделю четыре основных задающих понятия: индивидуальность, мышление, самоопределение, культура.

Индивидуальность я обсуждаю как субстанцию, первооснову в человеке, то начало, которое не позволяет творить человека другим людям по своему образу и подобию. Это такое пространство, где человек остается самим собой и куда не могут проникнуть другие люди.

Мышление - средство выражения в словах своей индивидуальности, вербализация индивидуальности.

Самоопределение - выход в такое пространство, где нет рамок, в пространство, которое о-предел-ено. Это создание собственного внутреннего мира (которое в свою очередь может происходить через определение отношения к тем или иным культурным образцам и нормам) и затем построение индивидуального пути.

Культура - описание форм мышления, существовавших и сложившихся на протяжении всей истории человечества, в рамках которых происходит описание картин мира. В более широком смысле можно говорить о культуре как о человеческом опыте.

Только в осознании индивидуальности и в построении индивидуального пути на основе этого осознания - источник человеческой свободы. Человек может быть свободен только тогда, когда он стремится к познанию собственной индивидуальности и ищет способы для этого познания, когда в соответствии с тем, что познал, он выстраивает свою жизнь. Но тут я хотела бы сделать оговорку, что индивидуальность в человеке больше его мышления про себя, она не может быть до конца осознана, не может быть до конца понята, поэтому можно говорить лишь о каком-то частичном осознании себя через определение отношения к тем или иным культурным образцам.

Проблема состоит в том, каким образом может быть осуществлено познание своей индивидуальности. Один из ответов - с помощью культуры, т.е. человек не вливается в культуру, не берет какой-то культурный образец и не начинает ему полностью соответствовать, а пропускает это все через себя, каким-то образом соотносит себя с культурой и выделяет свою позицию, отличную от того, что было и есть в культуре.

Введу еще два понятия: абсолют - неизменное и неизблемое в жизни человека, то, во что он верит; категория - свернутая онтология.

Тогда абсолют в пространстве индивидуальности есть тоже самое, что категория в пространстве мышления, но в другом качестве, категория есть трансформированный абсолют.

В культуре есть записанные в словах абсолюты - категории (внутри антологий), и человек, исходя из своей индивидуальности, выбирает категорию, которая в индивидуальности превращается в абсолют и что-то там меняет. Связь человека с культурой осуществляется через мышление.

На каком-то этапе человек начинает задумываться о себе, начинает мыслить, и с помощью мышления он может каким-то образом сообщаться и соотноситься с культурой. Когда он попадает в культуру, он здесь выделяет свою позицию и с помощью культуры больше понимает про себя. Культура может лишь помогать человеку в его познании себя, но она не может задать целостность, эту целостность может задать сам человек, исходя из себя, из своей индивидуальности.

Когда мы говорим о каком-то соотношении с культурой, стоит говорить не о выборе, а о самоопределении. Самоопределение отличается от выбора. Самоопределение - это выход в такое пространство, где нет определений и понятий, рамок. Все это задается человеческой индивидуальностью, выбор же - лишь выбор среди уже существующих понятий. Вот что говорил по этому поводу Н.А.Бердяев: "Выбор между добром и злом предполагает, что человек поставлен перед формулой, различающей добро и зло. Свобода есть моя независимость и определяемость моей личности внутри, свобода есть моя творческая сила, не выбор между поставленными передо мной добром и злом, а мое созидание добра и зла. Свобода несет новизну." Эта новизна может сходить только из человеческой индивидуальности, таким образом, я могу говорить о том, что проблема способа самоопределения есть не что иное, как проблема познания собственной индивидуальности.

Итак, я выделяю два способа познания своей индивидуальности:

- 1) выделение своего абсолюта и категории путем определения отношения к тому, что существовало в культуре;
- 2) исследование мышления путем соотнесения с разными формами мышления и через это выход на осознание себя.

Это мой ход выявления способов познания собственной индивидуальности. Так как самоопределение человека связано прежде всего со свободой человека, когда он выходит в пространство без рамок и остается наедине с собой, со своей индивидуальностью, то способ самоопределения зависит прежде всего от способа познания своей индивидуальности.

Виктория Долгодворова (1 курс ШГО, 10 класс, Барнаул)

Проблема картины мира

Важнейшей особенностью человеческого самосознания во все времена было стремление найти свое место среди окружающих вещей, определить собственное положение в космической и природной иерархии. Так что же такое самоопределение? Чаще всего его понимают, как "найти свою ячейку в жизни". Я же думаю, что это значит найти какой-то свой мир, точнее, даже создать его.

Надо разделить понятия: реальный мир и идеальный. Реальность (а есть ли она?) - это окружающая нас повседневность. А идеальный мир - это тот, к которому мы стремимся.

Самоопределение - процесс перехода из реального мира в трансцендентный.

Самоопределение в картине мира, т.е. выделение ее и осмысление, - первый этап жизненного, глобального самоопределения. Картина мира - это проекция мира, нас окружающего, в мышлении человека. Человек не может жить без каких-либо представлений о мире. И осмысляя свою картину, человек осмысляет мир. Чтобы создать свой мир, надо изменить прежний, но для этого необходимо понять, что менять.

В общественном сознании исторически складываются и постепенно изменяются разные картины мира, которые "средний" человек воспринимает как данность, как то, что есть на самом деле, объективно, независимо от наших личных мнений. Хотя это и не совсем так. Индивидуальность человека определяет, на мой взгляд, картину мира.

Существуют разные картины мира (здесь я говорю абстрактно, потому что в "чистом виде" их никогда не бывает).

Они различаются по своей основе, т.е. у каждой картины есть ее смысловой центр. В повседневной картине мира - это человек как субъект социального поведения. Научная строится вокруг предметов, не зависящих от человеческой субъективности. В религиозной картине мира главное - взаимодействие реального и трансцендентного. Главная тема философии - соотношение человека и мира, взятое во всех ракурсах.

Картина мира человека не может быть однородной. Это своего рода лоскутное одеяло. В картине мира мирно сосуществуют множество фрагментов. Чтобы человек стал хозяином мира, он должен его понять. Проблема в том, что человек непознаваем, и даже самопознание до конца невозможно. Как же определить эту категорию? Категорию картины мира? Ведь человек живет в тех категориях, в которых он мыслит. Кто не занимался этим вопросом, тот не задумывался о том, исходя из чего он мыслит так, а не иначе.

Когда человек ответит на этот вопрос, то он сделает шаг на пути к самопознанию, управлению самим собой, а следовательно, и миром. Ведь мы, изменяясь, изменяем мир.

Проблема состоит в том, что картина мира человека не статична, она все время меняется. И надо научиться осознавать эти изменения.

"Антропный принцип" означает: мир таков, каков есть, потому что это мы глядим на него, и всякое изменение в нас, в нашем взгляде, в нашем самочувствии и самосознании меняет картину мира.

Для человека картина мира - это по сути сам мир. И надо изменять его до того, чтобы в конце концов получить желаемое, создать через самого себя свой мир.

Цицерон сказал: "Человек рожден, чтобы созерцать мир, размышлять и действовать в соответствии с этим".

Юлия Никулина (2 курс ШГО, 10 класс, Бийск)

Поиск педагогической позиции как момент образования

Человек по природе своей одинок, так как причины всего, что с ним происходит, находятся в самом человеке. И это одиночество - способ построения своего бытия согласно только себе самому. Люди по-разному владеют этим состоянием: одни, не заглядывая в себя, копируют чужую жизнь, не делая ее своей, другие уходят внутрь себя и строят свое бытие согласно только себе самому, находя там главное, основополагающее. Это центральное в человеке я называю культурными ценностями, так как они присвоены человеком из культуры. Людей, которые живут согласно своим культурным ценностям, я называю индивидуальностями.

В каждый момент внешнего времени такой человек может определить себя и мир вокруг себя, а исходя из этого, и сферу своей жизнедеятельности. А в каждый момент внутреннего времени такой человек осознает себя таким, какой он есть и каким хочет быть. Момент этого сознания я называю самоопределением. Самоопределение - это процесс, т.к. происходит оно непрерывно во всех сферах жизни человека. Во всех, потому что на все сферы человеческой деятельности накладывается внутренняя сфера человеческого бытия.

Так возникает профессиональное самоопределение, социальное и т.д. В процессе самоопределения человек всегда соотносит свои ценности (явление культурное) и сферы своего бытия (явление индивидуальное), поэтому можно говорить о том, что самоопределение возникает на стыке двух пространств, культурного и индивидуального.

Для того, чтобы задать процесс самоопределения, нужно обладать двумя объемлющими рамками: рамкой ценностей и рамкой жизненных сфер. Сферы жизни человека определить легко, т.к. они общеизвестны, и если человек себя проявляет в какой-либо из них, то это видно по его деятельности, а вот ценности легко определить, но трудно создать или открыть их в себе, т.к. они сугубо индивидуальны. Следовательно, если нет у человека его культурных ценностей, то не осуществится процесс самоопределения, а без него нет человека как такового.

Ценности могут возникать двумя путями: при познании человеком самого себя и через образование. Образование я понимаю, как построение или творение собственного "я", собственной индивидуальности. Можно сказать, что образование это пошаговое появление принципиально нового в человеке,

причем это новое имеет жесткие рамки по содержанию, т.к. оно работает на идею бытия человека. Следовательно, человек должен точно знать, каким он хочет быть, у него должна быть идея. А средством для реализации этой идеи будет служить образование. Таким образом, каждому человеку будет соответствовать одна-единственная, работающая на его идею образовательная программа, иначе, определенное наполнение образовательного пространства для данного человека. Такое образование я называю индивидуальным.

Образование как любой вид человеческой деятельности включает в себя позиции, осуществляющие особый вид деятельности - образовательную деятельность. Рассматривая образование как составную часть педагогики, эту деятельность называют педагогической, а позиции - педагогическими.

Взаимодействие между педагогическими позициями и человеком может различаться по способу осуществления образовательной деятельности или, иначе, передачи содержания образования: оно может либо зависеть, либо не зависеть от человека. Содержание не зависит от человека тогда, когда он не самоопределился в сфере образования. Когда же это не так, и человек точно знает, каким он хочет быть, и выбрал способом своего изменения образование, то это значит, что у человека произошло самоопределение и есть представление о содержании своего образования, которое образует сферу его самоопределения в пространстве образования. Согласно содержанию этой сферы самоопределения человек запрашивает у носителя деятельности определенное содержание, и это содержание работает строго на цель бытия человека.

Среди педагогических позиций я выделяю те, к которым человек направляет "запросы" на содержание образования, и те, которые формируют у человека потребность создания этих "запросов". Иначе, тьютора можно обозначить как проблематизатора, который ставит проблему перед человеком, и тот, в результате ее решения, приобретает критерии "запросов" ко всем педагогическим позициям.

Позиция тьютора отличается от всех других тем, что человек с ней взаимодействует, исходя из собственного самоопределения, тогда как со всеми педагогическими позициями человек взаимодействует согласно своей образовательной программе.

Так как самоопределение я определила как момент, возникающий при стыковке культурного и индивидуального пространств, то логично сказать, что тьютор - это позиция, соединяющая эти два пространства.

Позиция тьютора относится к особому виду педагогики - индивидуально ориентированной. Ее особенность заключается в том, что нет точно разработанной образовательной программы для человека, содержание которой от него не зависит, а есть только сам человек, и каким он сделает свое образование, таким оно и будет.

Человек, занимающийся своим образованием, должен уметь вставить в позицию тьютора - проблематизатора, это достигается при помощи рефлексии. Необходимость в этом умении заключается в том, что рефлексия важна в процессе самоопределения, без анализа самого себя у человека самоопреде-

ления не произойдет. Следовательно, и собственным образованием заниматься он не сможет. А проблемы, нерешенные вопросы должны быть всегда, они являются стимулом для познания себя.

В этом смысле я считаю, что Школа гуманитарного образования - это ярко выраженная позиция тьютора для учеников этой школы, благодаря которой они могут заниматься своим образованием.

Оксана Вигуль (2 курс ШГО, 11 класс, Бийск)

Искусство как сфера существования

Эта работа написана на основе доклада, который я читала на майской (1997 год) конференции ШГО. Доклад назывался "Искусство. Марина Цветаева. Начала." Название доклада вполне точно передавало его содержание. Он был об искусстве. Искусство описывалось тезисами Марины Цветаевой, взятыми из ее искусствоведческих статей и писем Райнеру Мария Рильке и Борису Пастернаку. Тезисы шли с моими комментариями, моим пониманием Цветаевой, моем согласии с ней. Эти тезисы носят характер постулатов, аксиом об искусстве, о творчестве, о творце. Данная работа по содержанию от этого доклада ничем не отличается, и в ее название вынесен вывод доклада, мое (и, как мне кажется, цветаевское) понимание искусства в целом, понимание искусства именно как сферы существования человека.

Почему именно искусство? Я считаю, что главной задачей гуманитарных исследований является познание человека, а искусство - это та сфера деятельности, в которой человек по максимуму проявляется как в процессе творчества, так и в процессе восприятия искусства. Через искусство познают не человека вообще, а человека конкретного: или Марину Цветаеву - как (какие) она писала стихи, или Оксану Вигуль - как (какие) она читает стихи.

Почему именно Марина Цветаева? Я считаю Цветаеву воплощением образа творца. Не объясняю, почему. В этой работе вообще будет мало объяснений и доказательств. Просто я прочитала, услышала, увидела и поняла - так. В силу личных особенностей и особенностей исследуемого предмета.

Вся работа очень субъективна: и то, какие тезисы я у Цветаевой выделила, и то, как я их объясняю. Эти объяснения, на мой взгляд, не нужны совсем - Цветаева пишет слишком емко, чтобы ее еще объяснять. Просто, возможно, мои слова будут понятней, хотя смысл за ними скрывается менее глубокий, упрощенный. Кто хочет понять Цветаеву - читайте первоисточник, кто хочет понять меня - эту работу.

1. Что есть искусство.

В этой части будут явлены цветаевские определения и описания искусства - что это и какое оно.

"Искусство есть та же природа". Искусство естественно, не надумано. Оно органично само по себе и в сочетании с миром и человеком. Как и природа, окружающая нас, оно материально, то есть не зависит от нашего сознания. Творец не придумывает картину или музыку, он просто в этот мир (мир природы) воплощает предметы того мира (мира искусства). Искусство, как и

природа, первично и самодостаточно, бесцельно. Дерево растет не для того, чтобы дать человеку яблоко, оно растет само по себе. Так и стихи.

"Материал произведения искусства (не звук, не слово, не камень, не холст, а дух) неучтим и бесконечен". Это главное отличие искусства от других видов деятельности. И если в науке, например, человек оперирует чем-то предельным, знаниями, фактами, законами, то в искусстве человек использует дух, самую человеческую природу, про которую никто ничего не знает, даже то, есть ли она.

"По отношению к миру духовного искусство есть некий физический мир духовного. По отношению к миру физическому - искусство есть некий духовный мир физического". Искусство - это мостик между миром физическим и миром духовным. Искусство - это физическое, человеческое воплощение духа, "физический мир духовный". Это простые человеческие слова, мраморные формы, цвет, воспринимаемый человеческим глазом, несущие в себе дух. Главным в них является не земная форма, а духовное из того мира содержание - "физический мир духовного".

"Последний атом сопротивления стихии во славу ей - и есть искусство. Природа, перебарывающая сама себя во славу свою". Это одно из самых значимых определений искусства, объяснить которое я не могу. Поэтому здесь оно без комментариев.

В письме к Р.М.Рильке были такие слова: "... воплощенная пятая стихия сама поэзия". Искусство не просто природа в изначальном своем смысле: природа - стихия, природа не для чего-то, а природа цельная и наполняющая сама себя, захватывающая и вечная.

2. Искусство в действии.

Мне кажется, искусство действует на человека примерно таким образом.

У каждого человека есть свой мир, свое восприятие, своя индивидуальность (). И есть люди - Творцы за счет своей индивидуальности. Она не лучше и не хуже индивидуальности другого человека, просто он таким

родился. И вот творец берет что-либо (): свои мысли, чувства, окружающий мир и, пропуская через свою индивидуальность, в которой главным, определяющим является творческое начало, получает результат: кар-

тину, музыку, стихотворение ().
Когда другой человек воспринимает это произведение искусства, он тоже

пропускает его через свою индивидуальность и получает нечто (), что он соотносит со своими мыслями на этот предмет, со своими чувствами, с миром, который видит он. И если то, что он прочел, услышал или увидел, зазвучало в унисон, полностью совпало с ним, то, наверное, именно такие поэты, музыканты и художники становятся любимыми, потому что в искусстве, в творчестве заключена какая-то могучая сила (может быть, это и есть та связь с другим миром, духовное содержание), которая может произвести впечатление, убедить человека в чем-либо сильнее, чем мнения тысячи других людей. Но это было мое "лирическое отступление", к Марине Цветаевой не имеющее никакого отношения.

"Искусство незримое перевести на видимое". Искусство - это возможность духовное и неосязаемое сделать осязаемым и понятным. Перевести мир духовный в мир физический. Искусство - мостик между мирами.

"Для кого я пишу? Не для миллионов, не для единственного, не для себя. Я пишу для самой вещи. Вещь, путем меня, сама себя пишет". Искусство - это стихия, это сила, от которой не уйдешь. Дерево растит свое яблоко не для кого-то и не для чего-то, а потому что так есть, потому что иначе, не растить, оно не может. Если это упростить, то, наверное, можно привести в пример инстинкт размножения у всего живого, желание что-то оставить после себя. И у поэта тоже есть такое чувство, которому он не может противиться. Он управляет из другого мира.

"Всезабвенье, то есть забвенье всего, что не вещь, есть самая основа творчества". Это, наверное, принцип творения. Не тот принцип, которого нужно придерживаться, а тот, который просто дан. Обращение к миру духовному требует полной отдачи себя.

"К искусству подхода нет, ибо оно - захват. (Пока ты подходишь, оно уже захватило)". Сила искусства и невозможность анализа искусства. То же с любовью - невозможно думать о любимом человеке, кроме как просто о любимом. Невозможно говорить о его достоинствах и недостатках, ибо при мысли о нем тебя захватывает любовь.

"Слово - творчество... Только хождение по следу слуха народного и природного... Все остальное - только литература". Когда творишь, переносишь смысл того мира в этот, необходимо этот смысл угадать и передать очень точно. Ничего от себя, только многократным повторением, вслушиванием, отбрасыванием искать то единственное, нужное, верное слово или ноту.

3. Что есть Творец.

"То, что вам - игра, нам - единственный серьез". Марина Цветаева сравнивает поэта с ребенком и говорит об отдаленности его от мира за счет приближенности к миру другому. Он не такой, как все. Может, здесь можно

говорить о романтизме поэтов, об их вере в то, что другие всерьез не воспринимают, - в искусство.

"Поэт - из души, а не в душе". Поэт - это не тот, кто мечтает, думает и может все чувствовать, а тот, у которого есть силы это все отдать людям, выплеснуть на людей, вывернуть свою душу. Поэт то, что из духовного мира берет, не себе оставляет, а отдает людям, хотя они того или нет.

"Ни Байрон, ни Маяковский для славы не пускают в ход лиры, оба - личную жизнь, отброс". Всезабвенье. Всезабвенье до такой степени, что личная жизнь становится отбросом. И, рекламируя себя, если это ему нужно, поэт всегда понимает, что его лира, его искусство священо.

"На своем творческом пути остановиться - единственное, на что творец не в праве". Поэту перестать писать стихи нельзя. Потому что поэт - это проводник между миром духовным и миром физическим, и от него зависит, получают ли создания того мира жизнь в этом мире. От него зависит, узнают ли об этом люди. И если ты - творец, ты в ответе за это независимо от твоего желания. Перестать писать стихи поэту все равно, что женщине убить своего нерожденного ребенка, все равно, что убить человека, - это преступление. И этот ребенок уже никогда не родится - по твоей вине. И это стихотворение никто никогда за тебя не напишет.

"Бросить стихи. А потом что? С моста в Москва-реку? Да со стихами, милый друг, как с любовью: пока она тебя не бросит... Ты же у лиры крепостной..." (из письма Б. Пастернаку)... Как с любовью. Сердцу не прикажешь - стихам тоже. Разлюбить по собственному желанию никто не может. Как и перестать писать стихи.

"Поэт - ПРИРОДА, а не мирозерцание". Это - как вывод и как заключение. Поэтом поэту не быть нельзя.

Литература

1. Цветаева М. Об искусстве. - М. - 1991.
2. Цветаева М. Письма 1926 года. - М. - 1990.

Александра Винокурова(1 курс ШГО, 10 класс, Бийск)

Исследование индивидуального пути

Ван Гога как способ познания себя

Ни для кого не секрет, что каждый мыслит Школу гуманитарного образования (ШГО) по-своему, для каждого она имеет свое значение. Для меня ШГО является средством, создающим почву для моего самоопределения. И все, что я здесь расскажу, - это рефлексия частички моего пути, проделанного в ШГО.

Я сейчас плохо представляю себе свое дальнейшее движение, и поэтому моей задачей является выделение проблем, поиски решений которых задавали бы дальнейшую траекторию моего пути.

Я буду говорить об исследовании индивидуального пути Ван Гога как о средстве для творения своего внутреннего мира, т.е. о познании себя. Ведь я считаю, что, творя себя, я себя познаю.

В начале я бы хотела положить несколько определений.

Я понимаю самоопределение как творение своего внутреннего мира, своего "я", своей онтологии, исходя из своей индивидуальности, независимо от стереотипов общества.

Индивидуальное начало для меня - это начало, которое не позволяет другим людям строить человека по своему образу и подобию.

Сначала я хочу рассказать, как я подошла к исследованию индивидуального пути Ван Гога, потому что это очень важно. На одном из семинаров ШГО я забыла про себя социальную и стала говорить о себе как о человеке, стала мыслить себя. Я тогда сняла с себя все социальное и осталась я как человек. Это было моим первым шагом в свой мир. Произошло осознание того, что я могу сама творить себя, что могу существовать не только в социальном, но и в своем внутреннем мире. Этот переход осуществился благодаря особой ситуации, созданной на семинаре. Я считаю, что люди начинают искать себя, потому что в каждом из них есть индивидуальное начало, только кто-то его развивает, а кто-то нет. Толчком к такому развитию может послужить ситуация. Не обязательно, как в моем случае, это семинар ШГО, такой ситуацией может стать прочтение книги или даже трагедия. Но мне помог сделать первый шаг именно семинар ШГО.

Раньше я знала, кто я в социуме. Но, сделав свой первый шаг, я уже отказалась от социального. И тогда возник вопрос, кто же я во внутреннем мире. Я не могла сразу ответить на него, и поэтому мне нужно было искать ответ. Средством для этого оказалось исследование пути Ван Гога. То, что я выбрала именно Ван Гога, не принципиально, я могла выбрать кого угодно, даже не художника. Для меня главное состоит в уникальности его средств выражения внутреннего мира.

Для Ван Гога "толчком" была трагедия, после которой он потерял социальный смысл жизни, то, ради чего он жил. Образовалась пустота в душе, все, что было дорого, стало ненужным.

И тогда Ван Гог стал искать себя, свои ценности, но уже не в социуме, нет. Он хотел сотворить свой собственный внутренний мир, себя настоящего. Два года ушло только на то, чтобы найти средство для творения себя. И этим средством оказалась живопись, что тоже не принципиально, он мог выбрать и любое другое средство.

В своих картинах Ван Гог выражал свой внутренний мир и с помощью этого больше понимал про себя. Он видел мир по-своему, не так, как все. В обществе были свои стереотипы видения мира, свои законы, которые дают право выбирать то или иное мировоззрение, а Ван Гог сотворил свое. Поэтому общество на протяжении всей его жизни отвергало его. Но Ван Гога не волновал социум, он жил в своем внутреннем мире. Это было способом его существования. Ван Гог по-особому видел мир, потому что пропускал его через себя. Его картины очень символичны, каждый видит в них что-то свое. Мне кажется, создание картин Ван Гогом - это очень сложный процесс в том смысле, что он и выражал, и творил себя в них одновременно: выражая себя, он больше про себя понимал и в этом смысле самоопределялся.

В его картинах было много особенностей, которые для живописи тех времен вообще были не приемлемы. Например, он не рисовал лица у людей. Мне кажется, он это делал не потому, что мог выразить себя (как и положено в экспрессионизме) лишь в контурах фигуры, я думаю, что он этим выражал свое отношение к людям. Я считаю, что он видел общество безликой серой массой, в которой нет индивидуальности, а значит, нет лица. Во многих своих картинах Ван Гог изображал природу, раскрывал ее величие, красоту и могущество, он вселял в нее душу (не свою душу, а дух вообще). Картины Ван Гога - это не что иное, как изображение его внутреннего мира.

Исследование индивидуального пути Ван Гога и его рефлексия были моим главным средством для перехода из мира социального в мир индивидуальный, для творения своего внутреннего мира, для познания себя. Я считаю, что это познание будет продолжаться всю мою жизнь и, возможно, будут и другие средства для этого.

Мой путь очень сильно переплетается с моим пониманием про путь Ван Гога. Ведь все, что я рассказала, это не что иное, как моя выдумка про Ван Гога, пропущенная через меня. И эта выдумка менялась по мере того, как менялась я. И то, что я рассказала про Ван Гога, - это, по большей части, рассказ про меня саму. Ведь, выдумывая про Ван Гога и понимая про него, на самом деле я придумывала себя.

Жизнь как легенда о пространстве вечной реальности

Светлана Шкарупина (2 курс ШГО, 11 класс, Бийск)

Официальное название этой сессии - "Панорама профессий". Но для меня сессия - это нечто иное, более глубокое, более смысловое. Не знаю, поняли ли те, кто пришел в ШГО в первый раз, истинный смысл этой сессии, но я думаю, что задача проектировщиков была не в том, чтобы показать существующие сферы профессий, а скорее в том, чтобы каждый участник задумался: "Зачем?" Когда наступает время выбирать, человек зачастую руководствуется не чем-то своим, а тем, что диктует общество. Задача состояла в том, чтобы "выдернуть" людей из замкнутого круга, оставить наедине с собой, дать задуматься над тем необходимым, над чем не дают подумать там.

За основу была положена схема, в которой затрагивались те пространства, в чьих рамках возможно положить, наверное, все существующие профессии. Но было на схеме место, которое таинственно назвали "точкой" и о котором или затруднялись сказать, или избегали. Эта точка говорила о том, что нужно что-то еще, что на самом-то деле человек начинается не с профессии, а с чего-то другого. С чего? На этот вопрос и предстояло ответить участникам к концу сессии.

Но сначала нужно было придумать пространство, где человек мог бы забыть все условности, освободиться от рамок. Найти такое место, в котором

есть возможность вне жизни понять про суть профессии, про себя как профессионала. Подходящей упаковкой для этого явился монастырь. Действительно, ведь если в обыкновенном монастыре есть места (библиотеки, школы, места службы, скрипторий и т.д.), существование которых задает идея Бога, то почему бы не создать свой монастырь и не положить за основу **свою** идею.

В первый день сессии было создано восемь разных монастырей, в которых "монахи" отвечали на вопросы: "Кому и чему молятся в вашем монастыре?" и "Что есть молитва?" После работы в группах участники читали доклады на общем заседании. Оказалось, что многие люди выбирают себе профессию, исходя не из внутренних потребностей, а из некоторых представлений об этой профессии в обществе. Но были и такие, которые говорили о профессии как о средстве своего движения.

На второй день через различные творческие жанры воспроизводились истории великих людей, которые использовали профессию для достижения чего-то своего. По сути дела, сама профессия и не важна, важно то, какой смысл вкладывает в нее профессионал. В группах люди обсуждали предложенных героев, смыслы их деятельности. На общем заседании все думали, что говорят про великих людей, а я думаю, что они в каком-то смысле говорили про себя. Заключением второго дня был вечер - рефлексия. Идея была в том, чтобы каждый участник рассказал легенду о себе, о своем сущем.

На третий день нам была предоставлена возможность поговорить с "живыми" людьми про основания их деятельности. На самом деле, я думаю, второй и третий день по сути своей почти не отличаются друг от друга. Отличие, пожалуй, лишь в том, что во второй день мы встречались с великими людьми, которые оставили свой след в истории, а в третий мы встречались с "монастырями", но только "живыми".

В последний день участники сессии должны были представить себя как монастырь и рассказать через него о себе. Во время всей сессии мы знакомились с другими людьми, с другими монастырями, но не все смогли понять, что от них требуется (или просто не могли говорить про себя). В завершении каждый, кто мог и хотел, поделился результатами своей жизни на сессии, результатами своего движения.

В ответ на вопрос об участии в межсессионном периоде все дружно подняли руки, а потом мы шли домой, и "загруженные души" таинственно улыбались друг другу улыбками людей, которые прикоснулись к вечности.

Александра Винокурова (2 курс ШГО, 11 класс, Бийск)

Мир слишком запутан и непонятен, все в нем хранит тайну, и человек тоже есть тайна, которую он разгадывает всю свою жизнь. Как существовать ему в этом мире, как и исходя из чего?

Эти вопросы возникли у меня, когда я поняла, что внутри меня есть другой, мой мир. Но как и исходя из чего жить в этом, да и во внешнем мире, я не знаю. Именно с этой проблемой я и пришла на осеннюю сессию. И именно там я поняла, что человек может быть по-настоящему человеком только то-

гда, когда внутри него есть свой мир, своя реальность, свой монастырь.

На сессии нам были представлены люди, "живые" и "мертвые", которые жили и живут своей реальностью, они совершают какую-то деятельность, наполняя ее смыслом своего внутреннего мира. И я поняла, что эта реальность есть во мне. Для меня она сливается с природой, т.е. во мне есть пространство моей реальности и в то же время эта реальность везде: в солнце, в ветре, в листве, в небе, - она бесконечна. И это пространство нельзя ограничить временем - это пространство есть вечность.

На сессии я не решила свою проблему, не нашла свой способ бытия, но я многое поняла про это бытие, и теперь мне легче будет двигаться дальше. Теперь я знаю, что жизнь - это искренняя, подлинная легенда о пространстве другой, вечной реальности, и только в этом мире могут существовать истинная любовь, свобода, вера и счастье, только там есть настоящая жизнь. А профессия и вся та деятельность, которую человек осуществляет во внешнем мире, - это лишь проекции внутреннего пространства на внешний мир.

Для меня все четыре дня сессии работали на понимание этого. И теперь я чувствую, что внутри меня все больше и больше развивается и растет какая-то непреодолимая светлая сила, сила веры, сила внутреннего пространства, которое ничем и никому не заглушить.

Евгений Андреев (1курс ШГО, 8 класс, Бийск)

Я и мышление, или один день из жизни ученика ШГО

День ШГОшника сильно отличается от дня из жизни простого ученика, поэтому я решил рассказать об одном дне из своей жизни.

Я пришел из школы домой, после обеда пошел в ШГО. По плану у нас семинар с моим докладом "Как могут быть организованы типы мышления". Потом я должен был зайти к А.А. Попову, чтобы рассказать ему про семинар (он теперь на них не бывает почему-то) и спросить про следующую сессию.

МОЙ ДОКЛАД И ЕГО ОБСУЖДЕНИЕ

У человека возможна ситуация самоопределения. Мне кажется, что этот процесс в ШГО происходит раньше, чем в других местах. Я попал в ситуацию самоопределения после сессии ШГО "Формы мышления и их развитие". Я расскажу о ситуации и о своих действиях за последний месяц.

Следя за собой, я заметил очень интересную особенность: в различных ситуациях я руководствуюсь разными принципами. Где-то эти принципы взяты из науки, где-то из философии, где-то из религии, а где-то из мифологии. Я не мог сказать, какой тип мышления у меня ведущий, определяющий мои действия. Людей, попавших в такую ситуацию, я назвал "люди с неорганизованным мышлением", т.е. те люди, у которых нет ведущего типа мышления.

В какой-то момент эти люди начинают задавать вопросы, например, "Какова цена жизни? Кто он такой? Как он будет взаимодействовать с обществом?" и т.д. Вообще, мне кажется, что эти вопросы сугубо индивидуальны. Задавшись таким вопросом, они как бы подходят к перепутью дорог/типов

мышления. Куда пойти? Какой тип мышления сделать ведущим? Отвергнуть первостепенность личности и принять первостепенность знания (научный тип мышления) или, наоборот, личность создает знания (философский), или же это проповедование личности (бога) и стремления к нему (религиозный), а может быть, все оставить, как было раньше? Это я называю самоопределение в мышлении, т.е. определение рамки мышления.

Организованным мышление становится только тогда, когда человек может точно сказать, какой тип мышления ведущий (конечно, у него самого), и по жизни действовать, исходя из этого плана. Сюда можно добавить слова Канта о том, что если человек замыкается в какой-то одной сфере мышления, то ему нечем самопознать человеческий разум. Он становится одноглазым чудовищем, а второй глаз ему нужен, чтобы самопознать разум, без чего у нас нет мерила величия наших знаний.

Наталья Антоненко (стажер ШГО): Ты говоришь, что есть такие пути, но ты не даешь определение ни научного типа, ни философского, ни религиозного. Создалась такая ситуация, что ты сидишь в своих понятиях, а мы сидим в своих, и у нас нет коммуникации. Для того, чтобы она появилась, нужно вычертить понятийную сферу. Давай начнем с научного типа мышления.

1. Научный тип мышления.

Евгений Андреев: Научный тип мышления - это такое "*поле*", где есть твердое знание.

Саша Евтушенко (ученик ШГО, 1 курс, 10 класс): А может быть, стремление обнаружения нового.

Н.А.: Давайте вернемся к самому началу семинара и восстановим мотивационную сферу. У меня появилась проблема. Как я тебя поняла, этот доклад является рефлексией создавшейся ситуации (для тебя) и возможным путем выхода из нее, и ты строишь свою дальнейшую образовательную траекторию. Мне интересен этот доклад, т.к. мне интересен этот вопрос. Я сама нахожусь в такой ситуации. Меня интересует вопрос: "Как люди выбираются из нее?" Я обсуждаю твой доклад из того, что у меня схожая ситуация, но у меня она в других понятиях. У тебя такая же потребность, как и у меня. Ты приходишь с докладом и говоришь: "Вот мое видение этого," - при этом кладешь определенные понятия, но не объясняешь их. Я начинаю работать по твоей схеме и наполняю эти понятия моими смыслами. И у нас не получается коммуникация...

Знаете, что я сейчас сделала? Я подняла рефлексивную рамку по поводу доклада, а сам доклад уехал на второй план...

Мне понравилось, что жизненный путь ты определяешь как определенные действия, исходя из своего мышления. В то же время я практически ничего не поняла про твои пути.

Е.А.: Вот смотрите, есть два мира:

1. Материальный мир (мир, в котором живем мы).
2. Мир чувств.

Эти два мира разделены стеной знаний.

С.Е.: Что ты понимаешь под чувствами? Так как я нахожусь в материальном мире, то эта стена для меня - стена знаний. Но если бы я находился в мире чувств, то для меня эта стена была бы стеной чувств.

Е.А.: Твои переживания.

Итак, перед стеной стоит человек с научным типом мышления. Он хочет перебраться в тот мир, но видит, что здесь стена. Он идет вправо и что-то новое открывает. Вот Пифагор открыл свою теорему именно так: он пошел вправо или влево и увидел ее (конечно, все это мыслительный процесс, а не физический).

Кто-то может сказать, что у людей с научным типом мышления не может возникнуть желания перебраться в тот мир. Но я точно знаю, что у них всегда есть желание открыть нечто новое. "Почему бы не узнать, что там, за стеной", - говорят они и двигаются куда-то в сторону.

С.Е.: Но ведь у нас тоже есть переживания.

Е.А.: Но там, кроме них, ничего нет!

Н.А.: Научный жизненный путь - это когда ты общаешься в знаниевой системе, но как здесь вписывается, что наука отвергает индивидуальность человека. Объясни, исходя из твоих последних слов, как человек уходит на второй план в научном мышлении.

Е.А.: Наука делает человека...

Н.А.: Подожди... В науке ты подразумеваешь знание как нечто, не имеющее личностного оттенка?

Е.А.: Да. Хоть ты есть, хоть тебя нет, $2 \times 2 = 4$.

Н.А.: Не будет человека, а наука все равно будет существовать?

Е.А.: Да. Даже если исчезнут все люди, исчезнет знание людей о мире (наука), но все равно фундамент науки останется. Останется то, что люди познавали.

Н.А.: Под научным знанием ты подразумеваешь правильное знание об этом мире. Человек, самоопределяющийся в научном типе мышления, соглашается работать со знаниями, не имеющими к нему никакого отношения - с объективными знаниями.

Е.А.: Кроме них, у такого человека больше нет ничего.

Н.А.: Все. Поняла. Научная рамка - это такая рамка, находясь в которой я говорю, что так есть на самом деле. Исходя из этого я буду относиться и к действительности, и к жизни, и к обществу, и т.д. Наука отвергает свободу человека.

Е.А.: Если сейчас придет какой-то человек со стороны и скажет, что земля квадратная, то ему все ответят, что она круглая, а он сумасшедший. Кант в своей статье о душевных болезнях заявил: "Психоз представляет собой своего рода уродливый протест против уродливых форм социальности." В этом я согласен с Кантом.

Н.А.: Философия тоже может быть наукой, если сказать, что так на самом деле.

Вывод: наука отвергает возможность делать иначе, чем говорит она.

2. Философский тип мышления.

Е.А.: В философии все наоборот. Подошел философ к границе между мирами, посмотрел, что там, ему там не понравилось, и он начинает строить свою стену. Сначала он строит "фундамент" из работ других философов, потом кладет свои понимания, и вот стена уже готова.

С.А.: Это значит, что человечество своими научными открытиями все больше отчуждается от чувств, а философия, наоборот, дает им шанс чувствовать мир?

Е.А.: Да. Я думаю, что очень многие люди живут без этой стены, постоянно переходят из одного мира в другой. С одной стороны, это хорошо, а с другой плохо. Можно смотреть на мир с двух совершенно разных позиций, но в то же время не иметь определенной постоянной позиции.

С.Е.: Как я понимаю, в науке эта стена есть, и человек просто ее открывает, а в философии человек ее строит сам. Отсюда следует, что в философии человек стоит на первом месте и сам создает знание.

Н.А.: В то же время он соглашается с тем, что на самом деле все не так, как он думает. В философии нет объективных знаний. К сожалению, ни наука, ни философия не могут дать человеку свободы, потому что всегда есть зависимость или от идей, или от средств. В то же время: "Философия дает право занять человеку указанное ему место в мире и учит быть человеком".

3. Религиозный тип мышления.

Е.А.: В религии человек проповедует определенный образ жизни и сам к нему стремится.

Н.А.: Поясни.

Е.А.: Человек верит в Бога, старается жить по его заповедям и проповедует этот образ жизни. В религию человек несет что-то свое. Многие мыслители говорили, что Бог не есть существо физическое, он наша мысль, и каждый представляет себе Бога по-своему. Кроме того, каждый человек просит у Бога что-то свое.

С.Е.: Мне кажется, что в религию люди верят и знают, что Бог есть. В то же время люди не могут объяснить, почему он есть.

Руслан Агаев (ученик ШГО, 1курс, 7 класс): Но они пытаются это сделать...

С.Е.: Ничего у них не получается.

Р.А.: Но ведь везде есть аксиомы.

С.Е.: В религии их нет. Докажешь мне, что Бог есть?

Р.А.: Нет, но ведь я и говорю, что они везде есть.

Е.А.: В религии нет объективного знания, но и человеческая индивидуальность не стоит на первом месте. У человека с религиозным типом мышления нет знаниевой стены, потому что Бог создал мир единым и человек не в праве его разделять.

4. Культура.

Н.А.: Твое определение стены все больше напоминает мне одно из двух определений культуры, которые давала Катя Елифанова в одном из своих докладов на конференции:

1. Культура - это сбор и хранение знаний (ты их называешь "кирпичами").
2. Культура - это нечто личностное (но это к твоему докладу не относится).

Вот смотри, один философ строит такую стену, другой, третий, а место, где все это хранится, и есть культура.

А теперь вы скажите, что, по-вашему, культура?

С.Е.: Культура - это стена, которую люди строят, а не открывают.

Е.А.: Перед тем, как строить стену, нужно положить фундамент. Фундамент строится из произведений других философов. Когда стена уже построена, то она тоже становится частью культуры, но только для ее создателя. Отсюда два понимания культуры:

1. Культура - это то, к чему обращаются.
2. Культура - это нечто личное.

* * *

На этом мы решили сегодня закончить. Обсудив тему следующего семинара, я пошел к А.А. Попову.

* * *

Е.А.: На сегодняшнем семинаре мы обсуждали мое самоопределение. Я положил схему выхода из ситуации самоопределения, и в процессе обсуждения была положена другая схема (стена знаний). В первой схеме я показал различные типы мышления, а во второй рассказал о том, какими знаниями будет располагать человек с тем или иным ведущим типом мышления.

Вторая схема представляет из себя стену, разделяющую два мира. Я назвал эту стену "Стеной знаний". В процессе обсуждения мы сравнили ее с культурой из контекста философского знания.

Сейчас у меня есть потребность выстроить эту стену, и в данный момент я стараюсь заложить фундамент этой стены. Я хочу познакомиться с творчеством некоторых философов и положить в фундамент некоторые из их понятий. Поэтому хочу спросить, какая в связи с этим может быть ближайшая летняя сессия.

А.П.: В социальной жизни на человека накладываются различные печати. Это связано с тем, что жизнь диктует, каким должен быть человек, и по-настоящему человеческому не остается места. На сессии мы хотим вдохнуть воздух свободы, т.е. "воздух человеческого, воздух его потребностей."

Если бы ты поехал на сессию, ты бы мог заявить курс по истории философии и смог бы выстроить фундамент этой стены. Вообще, мне кажется, что многие предложили бы выдуманные потребности или не положили бы ничего.

Е.А.: Правильно ли я вас понял, что вы хотите, чтобы они сняли там эти печати и сказали, что им нужно на самом деле и показали бы свою сущность?

А.П.: Да. Еще мы хотим, чтобы новички поняли, что такое бывает, а вы, будущие второкурсники, превратили этот акт свободы в образовательный акт. Кроме того, ваш второй курс должен сказать, что они будут делать на следующий год, и, если они этого не сделают, мы не будем (да и не сможем) делать для вас что-нибудь в будущем.

Е.А.: Мне кажется, что при наличии такой проблемы вполне можно выстроить план работы на год.

А.П.: Помнишь, как-то перед конференцией ты спросил меня о том, что подвигает человека на самоопределенческий акт? Я тогда ответил, что к самоопределению подвигает какой-то присвоенный, жизненно необходимый вопрос. Ты с этим согласился. Скажи, какой у тебя вопрос?

Е.А.: Мой вопрос связан с "ценой жизни": "Сколько стоит жизнь?"

А.П.: Сколько стоит "ТВОЯ" жизнь?

Е.А.: Не знаю, как-то не думал.

А.П.: Цена - это соотношение между чем-то и чем-то. Скажи, с чем ты соотносишь жизнь?

Е.А.: Может быть, со смертью. Если так сказать, то многие нас не поймут.

А.П.: Просто у тех, кто это не поймет, нет такого переживания.

Е.А.: Если мы действительно будем соотносить жизнь со смертью, то тогда встает вопрос: "А что такое бессмертие?" Ведь нельзя рассматривать в отдельности элементы этой триады.

А.П.: Если смотреть из данного контекста, то чем будет являться бессмертие?

Е.А.: Может быть, третьей стороной чего-то.

А.П.: Ты никогда не задумывался над тем, что человек появляется там, где появляется бессмертие? Там, где есть жизнь, там нет человека, потому что человек входит в жизнь, там, где есть смерть, там тоже нет человека, потому что человек входит в смерть, а бессмертие - это то, что существует как человеческое. Это один из смыслов.

Е.А.: Нет, не думал. Вообще, очень сложно говорить об этой триаде, потому что человек не понимает их.

А.П.: Но мы же говорим.

Е.А.: В своей первой лекции на конференции вы спросили: "Можно выработать схему познания жизни?" Мне кажется, что нельзя. Процесс ответа на вопрос о жизни, о смерти, о бессмертии сугубо индивидуален.

А.П.: Мне кажется, что это не проблемы и не вопросы, а потребности. Потребность жить, потребность умирать, потребность в бессмертии. Эта триада - одна из типологий наших потребностей.

Е.А.: В этом случае вполне возможно выработать схему.

А.П.: Да, если ты это примешь.

И я пошел домой.

После этого дня у меня не возникло новой проблемы, но зато появилась потребность в средствах, с помощью которых можно решить уже поставленные.