ПЕДАГОГИКА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
И ГУМАНИТАРНЫЕ ПРАКТИКИ

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика самоопределения в поле гуманитарных практик (гипотеза вместо предисловия)

Раздел 1. Гуманитарные контексты самоопределения

О. Генисаретский. Чувственная ткань (заметки об органической утопии)
В. Максимов. Проблема самоопределения в русской культуре
Т. Голобородова. Самоопределение в ситуации постмодернизма
П. Щедровицкий. Философия развития и конструктивная психология
А. Попов. Метафизика как гуманитарная практика антропологического представления (историко-философское исследование)
С. Смирнов. К вопросу о неклассической ситуации в культуре (точка зрения философа)
А. Тупицьш. Самоопределение как социальная практика

Раздел 2. Педагогика самоопределения как гуманитарная практика

Н. Рыбалкина. Индивидуальная образовательная история – рабочая онтология тьютора
А. Попов. Педагогика самоопределения: социально-технологический контекст проекта (на пути к дидактике открытого образования)
В. Ланкин. Системность в педагогике и горизонты самоопределения личности (философско-антропологический опыт)
А. Зязин. Методологические основания практики конструирования в педагогике (место конструирования в познании)
А. Лазарев. Самоопределение и заданная форма организации ученика в учебной деятельности
М. Балашкина. Почему сегодня мало настоящих детских книг и организаций

Раздел 3. Практика индивидуального самоопределения: опыт интроспекции

С. Шкарупина. Летать на своих крыльях, или сессия ШГО как средство моего развития
М. Балашкина. О смысловых отрезках моей жизни
И. Прокина. Следующий шаг после самоопределения, или целостность человека как точка отсчета
Е. Андреев. Возможность вербализации смыслов
М. Немцев. Заметки о конференции (из писем редактору)
А. Блок. Свобода и смерть как образовательные моменты
Е. Рожкова. Заметки о собственной сущности и существовании

* * *

О. Генисаретский. Радуга и все такое

Педагогика самоопределения в поле гуманитарных практик
(гипотеза вместо предисловия)

“Педагогика самоопределения”, по всей видимости, становится прецедентом не только в русле закономерностей развития педагогики, не просто в смене объекта и парадигмальности педагогического мышления, но и в изменении его структуры и содержания. По существу, такие изменения в истории культуры давали запуск нового типа праксиса, что приводило, в свою очередь, к появлению иных социокультурных объектов, технологий, коммуникативных стратегий.

В качестве гипотезы возможно утверждать, что педагогика самоопределения развивается вне сферы (соответственно, и вне практик) трансляции элементов социума, хотя традиционно педагогика относится к практикам, поддерживающим отношения общественной трансляции. Возникает вопрос об “обслуживающей” функции педагогики самоопределения, поскольку педагогика не является самостоятельным и “самодостаточным” праксисом и реализуется во вторичных дискурсных моделях. Это вынуждает восстанавливать сферу “первичного” по отношению к педагогике самоопределения.

Если “педагогика трансляции” функционирует по отношению к практикам, порождающим и воспроизводящим существующие Действительности, и разворачивает дискурсы “онтологии культуры”, то педагогика самоопределения возникает по отношению к практикам оформления Реальности существования как гуманитарным практикам и использует трансцендентальные дискурсы (свободы).

В качестве “первичных” и задающих предпосылок гуманитарных практик по отношению к педагогике самоопределения с позиций современного проектировщика возможно выделить:

- философско-антропологические проекты немецкой классической философии (прежде всего, связанные с именами И. Канта, И. Фихте), немецкой (М. Хайдеггер, К. Ясперс) и русской экзистенциальной философии, а также культурно-исторической концепции Л. Выготского;
- традиции феноменологической представленности бытия (прежде всего, определенные в работах М. Хайдеггера, М. Мамардашвили);
- традиции дискурсной практики, связанные с постструктурализмом (творчество Ж. Деррида, М. Фуко) и деконструктивизмом (Ж. Делез, Ю. Кристева, Р. Барт, ...);
- способы методологической организации, разработанные в Московском методологическом кружке, связанные с системомыследеятельностным подходом;
- содержание культуры постмодернизма как практики индивидуализированных способов существования, растворенных в художественно-эстетических формах;
- социальную модель “открытого общества” и теорию конвергенции.

В качестве актуализирующей предпосылки выступили так называемые

объективные условия социокультурного перелома в России конца XX века.

Но, тем не менее, сегодня это только программная гипотеза.

А.Попов, декабрь 1998, Берлин - Алтай

* * *

Издание “Педагогика самоопределения и гуманитарные практики” продолжает исследовательскую линию, начатую сборником статей “Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы” (Барнаул, 1997).

Материалы этого издания объединены идеей самоопределения в различных антропопрактиках, и прежде всего, в практиках образования. В наиболее общем виде идея самоопределения трактуется нами как идея искусственного полагания человеком представлений о собственной сущности, о пространствах собственного существования, о средствах реконструкции собственной жизни.

Очередной сборник статей отражает путь исследования проблем самоопределения, проектирования педагогических технологий и систем открытого образования. С нашей точки зрения, это издание не должно быть и не является итоговым основанием для педагогической практики и не представляет из себя какой-то состоявшийся стандарт. Скорее всего, оно отражает определенную интенцию в процессе исследования и трактуется нами как опыт экспериментирования и конструирования, перенесенный в культуру письменного текста.

Первый раздел сборника посвящен исследованиям культурологических, философско-методологических и социальных аспектов самоопределения как феномена гуманитарной практики.

Во втором разделе представлены инженерно-проектировочные материалы, связанные с конструированием сфер педагогики самоопределения и открытого образования.

В третьем разделе собраны образцы интроспективной рефлексии непосредственного опыта самоопределения. Его специфика заключается в презентации разнокачественных “языков индивидуальности” как своеобразных знаков самоопределения.

Кроме статей, в сборнике помещены лекции и доклады, прочитанные на I (1997 г.) и II (1998 г.) исследовательских гуманитарно-антропологических конференциях Школы-лаборатории гуманитарного образования.

* * *

Благодарим всех, кто участвовал, участвует и будет участвовать в этом проекте.

Отдельная благодарность руководителю фирмы “Торговый Двор “Аникс” Юрию Александровичу Никитипу, настоящему предпринимателю и мудрому человеку, за спонсорскую поддержку сборников “Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы” (1997 г.), “Педагогика самоопределения и гуманитарные практики” (1999 г.) и других гуманитарных проектов.

Раздел 1

Гуманитарные контексты самоопределения

Если открытие Возврата - это конец философии,то конец человека - это возврат начала философии. В наши дни мыслить можно лишь в пустом пространстве, где уже нет человека. Пустота эта не означает нехватки и не требует заполнить пробел. Это есть лишь развертывание пространства, где наконец-то можно снова начать мыслить.

Мишель Фуко

О.И. Генисаретский (Москва)

Чувственная ткань (заметки об органической утопии)

Одним из постулатов развиваемой мною ***экологии культуры*** было утверждение о том, что ***ценности*** являются своего рода клеточной материей внутреннего человека, органами его личности[1].Привлекая теперь к этому представлению сформулированную П.А. Флоренским идею органопроекции, можно добавить, что возможна и на самом деле имеет место органопроекция не только в вещную, пространственно-предметную среду, но и в среду знаковую, составляющую своего рода “естественное тело” культуры.

Культура как среда - это самое большое пространство, на котором развертывается душевность и телесность человека.

В этом состоит собственная внутренняя проектность культуры (и антропологическая функция этой проектности).

Антропологический синтез и происходит как ценностно-органопроектный синтез личностных самообразов и образцов человечности. Тексты культуры, в свою очередь, лишь фиксируют следы этих синтезирующих процессов.

Однако во внутреннем человеке есть, как иногда говаривал П.А. Флоренский, “душевные недра”, иначе именуемые “сердцем”. Это тот центр, где каким-то образом сходятся все ценностные ориентации, где гнездятся все символы и энергии. В нашей теории воображения этот центр помещается в многообразие аксиоматических событий/состояний, связывается с плазматической функцией воображения и именуется как “акме”. Более того, плазматичность неотделима здесь от событийности-случаемости (виртуальности), что выражается в наблюдаемости особого рода событий-вспышек, функции которых описываются далее в отношении к сознаваемым и волимым реальностям - как ***процепция***, а в отношении к культуре - как ***инкультурация***.

Идентификация инцентрированного состояния “акме” ведет к процептивной фиксации какого-то жизненного мира и установлению (в событии инкультурации) вполне определенных воззрений и правил для “ремесла жизни”, для мысли и деятельности на вновь обретенной почве этого жизненного мира. Взгляды и правила, или, говоря кантовским языком, аксиомы и максимы - рефлектированная часть описываемого нами культурного состояния, именуемая как “акмеизм” или “классика”.

Человек вновь и вновь ищет или строит этот дом на родной земле, куда можно было бы стремиться бездомному изгнаннику.

По моему теперешнему разумению, состояние акме - это культурно-антропологический, а точнее сказать, культурно-психологический объект. Это видно хотя бы из того, что оно есть центр равновесия таких метаисторических функций культуры, как ***творчество, хранение и спасение,*** и таких психофеноменологических отношений, как ***страсть, нежность и ревность.***

В связи с наличием предиката “органичности” в термине “органопроекция” напомню, что мною различаются ***витальность*** – в горизонте процепции/инкультурации, ***органичность*** - в горизонте проектности культуры, где, собственно, и имеет место органопроекция сознания/воли в знакотекстуальную среду, и ***экологичность*** - в культурно-экологическом горизонте культуры.

Поэтому есть некоторые основания утверждать, что сама культура - это органопроект, или ***органическая утопия***[2]

Органическая утопия, или, лучше сказать, ***акмеистика***, вместе со свойственным ей репертуаром аксиоматических состояний (образов) и последований (сюжетов), суть ни что иное как образно-символическое (но не всегда знаковое) выражение живого и цельного единства внутреннего человека, единства его перводеятельности, то есть любви как страсти, нежности и ревности к бытию.

И это бытие суть рожденность и родительность, благородство в любви и любовь к благородству. Любви-жизни, не отчуждающей себя от смерти, ибо смерть попрана любовью Воскресшего, что явила себя сильнее смерти. Этот круговорот не стал бы цельным, ненарушимым, если бы не была “сильна как смерть любовь”, если бы не была она всевоскресающей.

Благородство и благосмертие Воскресения, Царствия Божия[3].

Дух животворит, душа живет, тело выживает, а лицо как искомая целостность и полнота самобытия устремляется к преодолению смерти и взыскует жизни вечной.

Можно также сказать, что органическая утопия - это раскрытие опыта самоценного существования[4].

Доподлинной органической утопией и акмеистикой был платонизм. Чего ему, пожалуй, не хватало, так это столь же органической антропологии.

Ограниченность мужской мистики, а также поэтики мужества и жертвенного героизма вполне обнаруживает себя со стороны параевгеники. Ни на Агоре, ни в Ареопаге не было еще места женской мистике софийного типа.

(Тот же изъян у философии общего дела Н.Ф.Федорова, где мужские роли воина и политика заменены на столь же мужские роли ученого и инженера.)

Всечеловечность Благой Вести ни в чем так не выразилась столь ярко, как в обратной эротической органопроекции семьи во внутреннего человека: перводеятельностью человека становится любовь - наиболее органическое проявление/претворение, человеку свойственное. Отсюда неустранимое своеобразие христианского платонизма, включая русскую софиологию, антроподицею и антропоургию.

Норбужье, 1990

[1] Затем это метафорическое утверждение было распространено с ценностей, полагаемых в аксиологии своего рода предметами, на введенный мною в рассмотрение класс аксиоматических состояний сознаний/воли. Тем самым, это исходное утверждение экологии культуры оказалось связанным с иконологической парадигмой “состояние/среда”.

[2] В 20-е, а затем в 60-е годы было потрачено немало чернил для радикальной критики утопии как жанра литературного или пластического жанра и утопизма как жизнеотношения. Питалась эта критика мотивами политического свойства. Основной ее мотив - антитоталитаризм. Однако, строго говоря, критика эта не достигла, да и не могла достигнуть своих целей. Ее “позитивный” политологический результат - концепция “открытого общества” - очевидным образом есть идеологическая конструкция, конкретные политические импликации которой - на примере отношения Запада к России - становятся все более очевидными в своей деструктивности и агрессивности. Что касается таких адресаций этой критики, как философия Платона или Гегеля, то тут критика эта очевидным образом показала всю свою беспомощность и пошлость: ламентации Попера на эти темы - не более чем чичевичная похлебка позитивизма, слегка приправленная бесплодным гуманизмом.

[3] Расширения: Репертуар состояний/сюжетов - это предмет психоматики, а репертуар правил и приемов - это психотехника. Сюда же относится схематизм экзистенциальной рефлексии/коммуникации и процепции.

[4] Что означает тогда, что предмет акмеистики - это аксиоматические состояния сознания/воли.

В.В. Максимов (Новосибирск)

ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ [1]

<…> Известно, что русская культура пережила в IXX в. серьезный и до конца не отрефлексированный переход от универсалистских к редукционистским типам жизнеосуществления. Первые связаны с полаганием абсолюта, предельно значимой смысловой ориентации. Сам переход осуществился на фоне смены литературных поколений, наиболее ярко и полно представленных ***Пушкиным*** и ***Достоевским***.

Пушкин действительно являлся фигурой поколенческого синтеза. Согласно версии Ю.Н. Тынянова - Ю.М. Лотмана, Пушкин был настолько динамичен, что к моменту трагической дуэли он “проиграл” все принципиально зна-

чимые модели самоопределения; более того, он создал язык их описания.

После смерти Пушкина и издания его сочинений начинается продолжающая и до сегодняшнего дня история понимания его наследия, контекст которой образуют две традиции: “веселое имя - Пушкин” (А. Блок) и “демонически пышный” поэт (К. Леонтьев). Припоминая сказанное А. Григорьевым: “Пушкин - это наше все”,- сегодня мы далеки от пушкинского универсализма и вынуждены прежде всего в литературной традиции искать моменты забвения пушкинской меры.

Последним, кто из современных авторов достаточно серьезно пережил эту тему, был ***А. Битов***. Название его романа - “Пушкинский Дом” - символично: речь идет об особом “национальном образе мира” (Г. Гачев), который и был создан гением Пушкина. Герой романа, Одоевцев, в общем-то молодой инфантильный человек, по роду деятельности - литературовед, его совершеннолетие совпало с 1953 годом. В трех разделах и прологе рассказывается о жизни этого молодого человека, обладателя откровенно аристократической фамилии, выросшего в семье, в которой его отец предает своего отца. Названия фрагментов романа - “Что делать?”, “Отцы и дети”, “Герой нашего времени”, “Бедный всадник” - за исключением последнего, не пушкинские. Да и последнее тоже составлено из двух названий: “Медный всадник” Пушкина и “Бедные люди” Достоевского. В последнем разделе романа рассказывается о дружеской пирушке Одоевцева и Митешатьева в институте (Пушкинском Доме) по случаю подвернувшихся “красных праздников”. Подгулявшие друзья разбивают окна, разбрасывают архивные документы и рукописи известных писателей, ломают посмертную маску Пушкина (!). Однако все это оказывается поправимым делом: стекла можно вставить, рукописи, перемешав, собрать и принести из хранилища новую (!) посмертную маску поэта. Глумление над святая святых русской литературы остается безнаказанным. Такого рода тотальная ирония вполне объяснима в рамках современной постмодерной ситуации, но автор на минуту забывает об игре, когда в комментарии к своему роману признается в том, что роман создавался к 100-летнему юбилею “Бесов” (1871г.) Ф.М. Достоевского.

Таким образом, перед нами роман о нашем современнике, написанный в пушкинской перспективе, но посвященный Достоевскому. Более того, автор, обвиняя Достоевского, говорит о том, что тот не только объективировал русских бесов, но и описал стратегию русского бесовства, и теперь любой может взять роман Достоевского и прочитать его как рецепт, как проект политического действия.

Ключевой главой “Бесов” является глава “У Тихона”, которую издатель “Русского вестника” не решился публиковать в 1870-е годы, так как она показалась ему слишком кощунственной. В контексте темы лекции эта глава интересна тем, что здесь изображаются акты, принципиально отменяющие самоопределение.

В главе рассказывается о том, как Николай Ставрогин, герой романа, приходит к отшельнику Тихону, к которому обращались самые последние греш-

ники, жаждущие спасения. И для Ставрогина, приходящего с исповедью, возникает ситуация возможного перехода от беснования к совершенно иной жизни. Однако Тихон не принимает ставрогинской исповеди, прежде всего, потому, что Ставрогин предпочитает устному слову письменный текст, его исповедь записана. Но исповедание - это исключительно живое общение, возможное только при наличии трех позиций: а) исповедующегося; б) исповедника, принимающего исповедь; в) Бога - высшей инстанции, которой и адресована исповедь. Другой нужен здесь как момент, через который исповедующийся обращается к Богу, и это обращение уравнивает реальных участников общения перед Богом.

Настоящая цель Ставрогина - провокация, так как на самом деле он хочет размножить и распространить свой текст по всей России. Подмену жанра Тихон сразу же ощущает: “Слишком ***красиво*** написано”, - замечает он. Тем самым Тихон останавливает то, что можно назвать экстатическим жестом завершения, ибо Ставрогин, превратив себя из исповедующегося в политика, произвольно завершает смысл собственной жизни. “Я уже весь есть в этом тексте”, - как бы говорит он. Тихон вмешивается: “Слишком красиво написано, я бы чуть подправил”. Это стремление вступить в диалог, оживить Ставрогина - великая проницательность отшельника. Здесь сходятся пренебрежение к смерти и доверие к жизни.

Благодаря роману А. Битова, мы обнаружили сопряжение двух постоянных для русской культуры последних двух столетий контекстов - Пушкина и Достоевского. Универсалистски ориентированная культура основана на идее отмены смерти как бытийной границы, “я” не принадлежит только себе, но культуре и вечности. Достоевский не просто осложняет наше восприятие Пушкина, но и во многом отменяет культурный универсализм. Смысл этого переворота очевиден уже на уровне фактов автобиографического ряда. Мы никогда не сможем точно расслышать предсмертной пушкинской фразы “Кончена жизнь”. Но основной здесь является экспрессия завершения, поэт как бы до конца держит в руках все нити своей судьбы и отпускает их в самый момент неотменимости смерти.

Иное у Достоевского. Как известно, в 1840-е годы он был арестован по делу петрашевцев и приговорен к расстрелу в числе других заговорщиков, желавших свержения монархии. Находясь в момент казни не в первой тройке, он все-таки пережил то же состояние неотменимой смерти, что и его товарищи. Кстати, в этот момент Достоевский еще очень молод, он только что вошел в литературу, ему пророчат блестящее будущее - и вот такой поворот судьбы. В эти несколько минут на плацу он отказывается верить смерти и, видя отражающийся от купола храма свет косых лучей солнца, верит в то, что рассеивающий свет и есть его новая природа, энергетическая эманация, метаморфоза смертного человека в вечность. В тот момент, когда арестованный пережил экзистенциональную границу своего жизненного опыта, “засмертного” (М. Мамардашвили) опыта, смертная казнь отменяется другим приговором - острог и вечное поселение, “гражданская казнь”.

Можно не просто предположить, но, сославшись на тексты Н. Бердяева, А. Камю, Ж.П. Сартра, утверждать, что ***подобный пограничный опыт необратим***. “Я” не умирает, “озлобленная душа” (Д. Хармс) воплощается, эманирует в нечто вечное (рассеивающийся свет), но может ли “я” вернуться назад в “человеческое, слишком человеческое” (Ф. Ницше). Не может, иначе “слишком красиво написано” будет. Собственно, творчество Достоевского после каторги (1850-1880-е гг.) - это описание невозможности вернуться назад, так как религиозные акты (или предельные формы поступка) невозможно описать эстетическим языком. Эта проблема точно обозначена уже в первом романе 1860-х годов - “Преступление и наказание”. Экстатический переход от идеи “кровь по совести” к спасению и воскресению намечен только в эпилоге - “Их воскресила любовь” (их - это Раскольникова и Соню), но сам рассказ о воскресших требует нового произведения и остается за рамками текста. Этот феномен стоит определить как обратную перспективу спасения, которая гарантирует героям истинное самоопределение.

В первой трети XX века на эту малоубедительную метаморфозу изящно ответил Д.Хармс. Герой повести “Старуха” оказывается замешанным в случайное преступление, он не идеолог и не сверхчеловек. Тоже убив старуху, он озабочен лишь одним - как отделаться от трупа в коммунальной квартире, где все знают друг о друге все. Герой полагает, что до более удобного момента мертвая может просто полежать в комнате. Но старуха внезапно оживает (пушкинская фраза из “Гробовщика”: “Покойники - такие “беспокойники”, но здесь ирония вполне вплетена в контекст ремесла героя - он гробовщик). Собственно, бесконечная волокита с “мертвой” и становится хармсовской перефразой совмещенного сюжета (не то Пушкин, не то Достоевский). Д.Хармс намекает на какой-то иной, более уместный в рамках традиции сюжетный ход: убить и не мучиться, не воскресать. Это вполне в духе ситуации модерна (1920-1930-е гг.), но так же переворачивает сюжет “воскресения” и С.Довлатов в “Зоне” уже в ситуации постмодерна (1980-е гг.). Его герой, вор в законе Купцов, размышляя о нелепости книжных страданий Раскольникова, рассказывает историю о преступнике, совершившем более тяжкие злодеяния и при этом спокойно доживающем свой век.

Вернемся к Достоевскому, а именно, к его последнему роману и попробуем понять, как трансформируется эта сцепленность религиозного и эстетического в итоговом произведении писателя. Сюжетная схема романа проста. Дело происходит в небольшом провинциальном городке. В центре событий - вновь преступление, но теперь уже отцеубийство. Естественно, это происшествие выдвигает на передний план сыновей Федора Павловича - Дмитрия; Ивана, Алешу; Смердякова (пунктуационный знак фиксирует то, что они от разных матерей). Подозревают и осуждают старшего (Дмитрия) и не без оснований, так как он часто угрожал отцу расправой из-за того, что тот оскорблял его и обделил наследством. Да, убить он мог вполне, и тогда романный сюжет осуществился бы как семейная, родовая месть сына отцу (переворачивание религиозного контекста, трагическая инверсия, по Р.Барту). Но дело в

том, что он не убивал. Однако, говоря на суде : “Не убивал, но пострадать хочу”, - Дмитрий почти повторяет в превращенном виде судьбу Раскольникова. Настоящий убийца, Смердяков, ускользает от суда самым радикальным способом - он кончает жизнь самоубийством, но перед этим успевает сообщить Ивану о том, что преступление созрело после слов последнего: “Если Бога нет, значит, все дозволено”. Смердяков переворачивает парадокс Ивана: “Я совершу то, что не дозволено, и тем самым докажу, что Бога нет”.

Кстати, о прямой причастности к убийству отца после смерти Смердякова никто не знает, и вдруг Ивана посещает Алеша, который неожиданно проговаривается: “Я знаю, что ты не убивал”.

Наконец, сам суд. Дмитрий осужден, он отказывается от обвинений, но принимает страдание; Иван говорит о том, что истинный преступник это он сам, но ему никто не верит; Алеша принимает решение покинуть монастырь, стать иноком, отправиться в мир страдать за всех. Одна ситуация - несколько вариантов поступка. Но здесь, как и в “Преступлении и наказании”, страдание как бы гарантирует воскресение. Метаморфозы такого рода направляют замысел Достоевского, он замышляет во втором романе показать, как неожиданно Алеша оказывается замешанным в круг анархистов, готовящих цареубийство. Тем самым семейная трагедия (отцеубийство) довершена должна быть трагедией политической (цареубийство), но по типу сюжетного исхода это одна и та же ситуация преступления <---> воскресения.

Любопытно, что это переворачивание ситуации (грешник - воскресший) содержало в себе неопределенность уже не эстетического толка, а ***политического,*** на это первым указал Л.Пумпянский. Здесь вновь Достоевский, как представитель пореформенного поколения, отступает от пушкинской меры. Для автора “Капитанской дочки” и “Бориса Годунова” “священный царь” - предельно символическая фигура. Борис Годунов убит, прежде всего, потому, что на нем кровь убитого им престолонаследника. Суд над ним - это не суд Истории, или Самозванца, или Народа, это суд Возмездия. Кстати, сам Борис Годунов предчувствует эту расплату.

В другом регистре рассматривается тема самозванца в “Капитанской дочке”, где в центре романа вовсе не “мужичий царь”, а молодой дворянин Гринев и его возлюбленная Маша Миронова, родителей которой беспощадно убивают пугачевцы. В этом произведении жизнь и судьба героев управляется не столько универсальным законом возмездия, сколько универсальным ценностным синтезом “чести, достоинства и внутренней свободы” частного человека. В этом же ряду и смелый ответ Пушкина Николаю I на вопрос о том, где был бы поэт, окажись он 14 декабря в Петербурге: “Я был бы с нашими” (декабристами - В.М.).

На фоне пушкинских версий произведения Достоевского воспринимаются особенно остро, ибо автор “Братьев Карамазовых” создает такой тип сюжетной, событийной ситуации, где все действия в принципе уравниваются и невозможно к ним относиться извне (пародия в романе на судебных чиновников и свидетелей, точное обозначение “внешней точки зрения” как позиции

“***прелюбодей мысли***”). Есть бесконечно длящаяся ситуация – преступление, и допускается как продуктивное только пребывание в этой закрытой ситуации. Поэтому поступок Алеши с точки зрения самоопределения - самый ложный и неточный акт, он слишком быстро выходит из ситуации в мир спасать других. Может быть, поэтому Достоевский хотел вернуть своего героя во втором романе к новому испытанию, но этот замысел остался нереализованным. Он и не мог быть реализован Достоевским.

- *Вы говорили, что есть акты, принципиально меняющие самоопределение. Не могли бы Вы это пояснить?*

- Я приведу еще один пример. Речь пойдет о романе ***А.Камю*** “Посторонний”, о писателе, который сам признавал то влияние, которое на него оказал Достоевский. Герой романа, Мерсо, осужден за преступление. Находясь в одиночной камере в ожидании приговора, он обнаруживает обрывок старой газеты с уголовной хроникой. Любопытна как хроника, так и реакция Мерсо. Рассказывается об одном человеке, который в поисках богатства и удачи покинул родной дом, женился, разбогател и решил, спустя много лет, навестить родных. Предполагая неожиданно обрадовать родных, он оставил жену в ближайшей деревне, а сам инкогнито пришел к матери, которая содержала гостиницу. Он снял шикарную комнату, заказал дорогой ужин, демонстрируя откровенно свою щедрость и богатство. Поздно ночью, когда он уснул, его мать и сестра вошли в комнату и убили его. Обеспокоенная отсутствием мужа, жена отправилась к своим родственникам и сообщила им о том, кто к ним приезжал. Естественно, все заканчивается трагически: тело убитого найдено, дело получило огласку, убийц настигает сумасшествие и возмездие. Мерсо, читающий криминальную хронику, догадывается о том, что его приговорят к смертной казни, но чтение завершается холодной фразой: “Никогда не нужно прикидываться!”.

- *???*

- Хорошо, восстановим чуть полнее сюжет романа. У Мерсо умирает в доме престарелых мать. Он вынужден ехать туда и принимать участие в скучном ритуале. После похорон он флиртует, гуляет по побережью и, случайно натолкнувшись на пляже на араба, разряжает в него всю обойму пистолета. Следователю, кстати, непонятно только одно: почему он не ограничился одним выстрелом. Самому Мерсо тоже мало что понятно в произошедшем, так как он является “посторонним” и по отношению к себе. Так вот, когда он говорит: “Никогда не надо прикидываться”, то говорит он это исключительно о себе, а не о бедняге из уголовной хроники, и его фраза вообще не достигает событийного контекста криминальной хроники. Это внешнее слово становится моральной аксиомой в духе “человек никогда не должен прикидываться”, а это, в свою очередь, заметно смещает шкалу ценностей: прикидывающегося можно убить, и это не будет преступлением.

- *Задаются ли варианты самоопределения?*

- Где?

- *В культуре. Если задаются, то чем?*

- Они скорее всего творчески, креативно предполагаются.

- *А возможно ли повторение?*

- Да, и ситуация постмодерна свидетельствует о том, что самоопределение может рассматриваться как комбинаторика разных жизненных позиций и стратегий. Здесь любопытен случай, когда ты находишься как бы в перекрестье жизненных стратегий, точке “взрыва” (Ю.М. Лотман), самоопределяешься вне готового, ставшего культурного смысла, как это произошло с героем А. Битова.

Дальше речь пойдет о М. Бахтине, известном философе, историке культуры и теоретике литературы. Но интересовать нас он будет исключительно в одном плане - как семиотик, впервые указавший на область каких-то очень мощных средств, вполне возможно, создавший эти средства. Последние описываются в работах Бахтина под разными именами, но окончательный термин, найденный им уже в конце 1920-х годов - “диалог”. Исходный тезис Бахтина, определивший проблематику его работы “Проблемы поэтики Достоевского”, состоит в следующем: “Достоевский создал новый тип художественной модели мира, который наиболее полно воплотился в диалогическом романе, или диалогическом принципе видения”.

Интерес к общим формальным моментам поэтики Достоевского позволил Бахтину уклониться от интерпретационных процедур. Литературная идеология Достоевского Бахтина интересует меньше всего, в то время как именно этот аспект был ведущим в изучении и понимании писателя у других авторов. О Достоевском говорили как о “жестоком таланте” (Н. Михайловский), как о религиозном художнике (В. Соловьев, Н. Бердяев, Д. Мережковский, Л. Шестов и другие), как о “критическом реалисте” (социологизированное литературоведение 1920-1930-х годов).

Диалог - это прежде всего речевая практика, предполагающая сводимость к слову всех ценностно - смысловых контекстов, причем к художественному слову, эстетическому дискурсу, а не политическому, религиозному, нравственному и т.п. Далее, слово - это не столько тип описания актов, а тип их порождения. “Я” использует слово не для того, чтобы удвоить произошедшее, а для того, чтобы открыть горизонт нового, некоторую направленность на него обозначить. Безусловно, креативно-онтологический статус слова в данном случае можно интерпретировать с оглядкой на христологические концепции Слова (Н.Бонецкая), но мысль Бахтина включает принципиально разные, порой не соотносимые вообще моменты в жизни слова. Уже в работе “Автор и герой в эстетической деятельности” Бахтин очерчивает событийные границы и спектр диалогического слова. Они определяются философом как “самоотчет” и “житийное” (“проникновенное”) типы слов; на самом деле житийное слово - это завершенное слово исповеди. Итак, диалогическая практика осуществляется в “зазоре” между “самоотчетом” и “исповедью”.

По Бахтину, самоотчет - это слово “я - для себя - без другого”. Возвращаясь к Достоевскому, уточним теперь речевую стратегию Н. Ставрогина как самоотчет: Тихон, как другой, ему не нужен. Настоящее исповедание актуа-

лизирует именно иконическое состояние “я”, в этом случае любая житейская ситуация оказывается как бы вставленной в более широкую символическую рамку общения с “Абсолютным Другим” (Богом). Это организует исповедальное слово как слово вопрошания, отраженного от Абсолютного Слова моего частного слова, непосредственно обращенного к такому же, как я, “Здешнему Другому”.

Речевая практика самоотчета содержит в себе опасность полной изоляции “я” от контекстов “культурного и социального человечества” (М.Бахтин), но такую же опасность содержит в себе и исповедальный дискурс, так как он включает в себя, как минимум, два реальных голоса - “я” и “другого”. Нужно расщепить речь о себе надвое, на враждебный и сочувствующий акцент по отношению к себе. Опять же внутренне, ментально задать градацию переходов от одной экспрессии к другой, передоверяя, в каком-то смысле, весь свой мир собеседнику, а поэтому постоянно развоплощая и себя, и его во всех слоях и зонах рождающейся - здесь и сейчас - исповедальной практики. Именно этот момент постоянного развоплощения исповедального “я” и является опасным моментом. Впервые у Достоевского такой развоплощенный герой появляется (и это не случайно) сразу после “Преступления и наказания”. Напомню, что история о воскресшем герое осталась за рамками текста, в романе “Идиот” видны следы этого замысла. Князь Лев Николаевич Мышкин и Алеша Карамазов - наиболее яркие герои исповедального дискурса, невоплощенные в образы исповедальные голоса.

Наконец, есть и случай некритического пересечения этих двух опасных тенденций, которые тоже порождают, но уже в середине спектра, область еще одной редукции диалога.

И предельная форма самоотчета, и предельная форма исповеди - это все-таки достаточно опознаваемые модальности речевой практики. Но вот когда возникает взаимопересечение, или, что еще резче, взаимоналожение самоотчета и исповеди, то мы оказываемся в ситуации, которую М. Мамардашвили в работе о ***М. Прусте*** точно назвал “страстный разговор с самим собой”. В терминах Бахтина и сюжетах Достоевского это состояние определяется иначе - “подпольный человек”. Кстати, это произведение было создано автором тоже после каторги, накануне романа “Преступление и наказание”. Здесь впервые Достоевский обратился к разработке образа героя - парадоксалиста, а замыкает этот ряд “антигероев современности” (Ф. Достоевский) Иван Карамазов. В “Записках из подполья” герой начинает с признания, что он не любит себя, даже не любит смотреть на себя в зеркало (!). Бахтин точно определяет причины этой нелюбви: когда “я” смотрит в зеркало, “я” видит себя ***исключительно*** глазами “другого”. И рано или поздно возникает момент необходимости ответа: “Для кого я вижу себя?”

Именно слово и может овеществить этот момент –“для кого”, так как оно всегда содержит в себе ситуативную направленность, “***эмоционально волевой тон***”, как замечает Бахтин, или “экспрессию”, шире - “***жест***” (в этом плане слово как бы лежит на границах между внутренним (душевным) и

внешним (телесным) в действии “я”).

Достоевский создал романы, интонационный спектр которых нам сложно почувствовать и передать. Мы весьма приблизительно знаем, как звучал пушкинский “Пророк” в исполнении Достоевского; гораздо больше нам повезло с Бахтиным, так как сохранились магнитофонные записи его разговоров с Дувакиным. Забота Дувакина сначала ограничивается чисто внешним интересом, он собирает живые голоса людей ***культуры***, людей прошлого, составляет что-то типа архива и музея (почти та же ситуация, что и в романе А.Битова “Пушкинский Дом”). Кстати, он далек от удивления, сохранившегося в дневниковых записях Л.Я. Гинзбург, которая, познакомившись с работой Бахтина о Достоевском, обозначила эту встречу с безусловно новым в полувопросе: “Наверное, Бахтин действительно диалогический человек”.

Дувакину важен рассказ самого Бахтина, поэтому он старательно уходит от разговора, но собеседник не предоставляет самоотчета, а втягивает присутствующего в диалог. И это даже не разговор о жизни, собственно, жизнь прошла и не стоит подводить итогов, хотя момент самозавершения есть, но есть и другое. Не стоит забывать о том, что Бахтин недавно потерял самого близкого человека, свою жену, что он, в общем-то, по житейским меркам уже беспомощный 70-летний старик, забытый с конца 1920-х годов и неожиданно обнаруженный в Саранске в 1960-е годы, что, наконец, он искренне рад хоть и позднему, но признанию его работ и в то же время стремится отвязаться от суеты внезапной издевки славы.

Совсем старомодно не доверяя магнитофону, сомневаясь в том, что там что-то запишется, он постоянно отвлекается в разговоре, внося в его контекст детали и фрагменты самой ситуации общения. Не принимая правил монолога, неравенства собеседников или светских приличий, Бахтин втягивает Дувакина в разговор по существу. Люди разных генераций и разной судьбы, они не замыкаются рамками социального общения. Есть третья инстанция, почти как в исповедальной практике, но здесь она воплощена темой русской поэзии серебряного века. Диалог, набирая силу, различая социальные позиции общающихся и уровни их жизненных претензий и опыта, постоянно уравновешивается в этой третьей точке – в поэтическом слове.

Но если учитывать, что лирика - это форма чистой экспрессии, волевой направленности и развоплощенности лирического “я” и даже бессюжетности, внесобытийности жизни этого “я”, то получается, что общение постоянно соскальзывает в ***область волевого ресурса***. Не случайно в финале разговора Бахтин, по просьбе Дувакина, читает - и читает потрясающе глубоко и точно - стихи своих любимых авторов, авторов своей молодости. Тем самым биографический рассказ “о времени и о себе” окончательно замещается тем, что А.Блок назвал “ритмическим фондом” поэта. Этот камертон поэтического ритма позволяет отыскать точную экспрессию, направленность слова, задать волевые рамки интонации и жеста, так как в противном случае рассказ превратится либо в самоотчет, либо в исповедь. Но за этим ходом Бахтина нельзя не уловить и обращения философа, как бы в обход Достоевского, к цело-

стному контексту русской поэзии, в конечном счете, это ориентир на Пушкина, его меру и в слове, и в ритме, и в сюжете.

Итак, я выделил в представлениях Бахтина место средств и описал его, используя понятие диалогической интенции.

- *Что есть диалог по отношению к самоопределению?*

- Порождающая точка, механизм порождения актов самоопределения.

- *Получается, что диалог вечен.*

- В принципе, да.

- *В таком случае, диалог - это знак?*

- Скорее, это феноменальное поле, которое можно описывать, но лучше в него входить.

- *Диалог - это действие, с помощью которого происходит что-то, направляющее к самоопределению?*

- Можно и так. Существует план креативных способностей, в которых "лежит" диалогическая интенция. Например, способность воображения. Используя ее, мы создаем фантазмы, причудливые смеси образов. Обладая диалогической ориентацией, я могу разворачивать очень широкий сектор содержания.

- *Диалог с самим собой, как с зеркалом. Диалог можно использовать как средство простраивания себя в зеркале. Можно ли диалог перевести в деятельность?*

- Конечно, диалогическая способность задает зону освоения, в том числе, и через деятельность.

- *Можно ли это все назвать самоопределением?*

- В принципе, нет.

- *А тогда что это?*

- Смирение. Что-то же лежит выше тебя. Как правило, ты склонен говорить: "Это мое". Но человек, находящийся в диалогической практике, оспаривает: "Нет, не только! Это и мое, и третьего, и бесконечного множества людей, которые тоже допускаются в диалогический контекст расширяющихся связей".

Переведу этот момент в житейскую область. Существует много ситуаций, когда люди, общаясь друг с другом, в какой-то момент обнаруживают область доверия, но всегда остается скрытым сам механизм обнаружения этой области. Вот этот-то момент диалогической соотнесенности, по Бахтину, "правда положения", и задает практичность того, что произошло. Это можно потом использовать, переоформлять, символически присваивать, самоопределяться относительно этого момента истины.

Вспомним вчерашний рассказ одного выпускника ШГО из Прокопьевска. Человек говорил, что он на "межсессионке" отсутствует, но потом приезжает и говорит с другими стажерами, с теми, кто был в полном образовательном цикле. Любопытна сама модальность разговоров: "С одними я могу поговорить по-пустому, с другими я могу серьезно поговорить". Потом снова расставание и перерыв в образовательной практике. Часть образовательного

цикла здесь замещена особым типом диалогической практики.

- Сначала Вы рассказывали о какой-то культурно-социальной ситуации и о людях - Пушкине и Достоевском - как представителях разных культурных тенденций. Потом Вы "вывернули" представления этих людей о культуре, о человеке через Бахтина в наш век. Мне не совсем понятен итог Вашей лекции. Не могли бы Вы еще раз пояснить…

А.Попов: "У меня однажды была следующая образовательная ситуация. Я первый год учился в Томске, и мы с приятелем ходили в театр. После премьеры французской пьесы было объявлено о том, что желающие могут остаться и поговорить. Мы и еще человек 30 остаемся. Пьеса была в духе постмодерна, и героя играл эксцентричный молодой человек, который очень неоднозначно вел себя на сцене, так что иногда было непонятно, то ли он так плохо играет, то ли пьеса так написана, то ли он ее совершенно по-особому понимает. В ходе обсуждения ему задается конкретный вопрос: "Скажите, почему Вы так играли?" Актер отвечает на некотором взводе: "Я уже сыграл!" Вновь тот же вопрос и тот же ответ. Понятно, что он уже ответил на этот вопрос, играя, т.е. получается, что для ответа нужно сыграть пьесу еще раз".

В.М.: Для меня эта история - очень хорошее введение в контекст, или проход в ситуацию не через понимание и не через рефлексию, а через диалогическую способность. Вводится дискурсивный контекст: как говорили люди, посмотревшие спектакль, и Вы вынуждены перемещать внимание с актера на то, что было рассказано другими. Кстати, этот ряд рассказа можно продолжить до бесконечности, замкнув его условной точкой режиссерского взгляда, который видит всю ситуацию - и спектакль, и обсуждение - как новую пьесу.

май 1998

[1] Лекция прочитана 17 мая 1998 г. на II межрегиональной исследовательской гуманитарно-антропологической конференции "Образование как средство самоопределения человека" (ШГО, Барнаул). Слушатели – учащиеся, студенты, педагоги.

Т.Н. Голобородова (Барнаул)

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В СИТУАЦИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА

В последние десятилетия социально-философская рефлексия отчетливо засвидетельствовала проблематичность понятия "современность". Возникли сомнения относительно его способности прояснить наличную духовную ситуацию в обществе конца 20 в. В связи с этим развернулись дискуссии о постсовременности и постмодернизме. На Западе эта проблема обсуждается с конца 60-х., на российской же почве она начала осваиваться на рубеже 80-90-х гг.

Будучи особым "типом мирочувствования", связанным с ощущением изжитости какого-то важного этапа в развитии общества, постмодернизм вы-

звал к жизни целый ряд философских учений, провозглашающих конец Истории и отменяющих какую бы то ни было структурированность и упорядоченность.

Деконструкция метафизики повлекла за собой ряд существенных дискурсивных трансформаций, вызванных “горизонтальностью” постмодернизма. Отказ от поиска сущности, истины, цели, деабсолютизация философии (имеется в виду превращение философского дискурса в филодоксический) поставили под сомнение любую попытку теоретического ее осмысления.

Определяющий постмодернистскую ситуацию принцип нониерархии нарушает традиционную связность привычного материала и предопределяет равноценность и равновероятность всех конститутивных элементов, вследствие чего все части социального контекста оказываются равнозначны и взаимозаменяемы. Эта пермутация и создает ситуацию онтологического хаоса: в разорванном, отчужденном, лишенном смысла и закономерности мире господствуют случай и принцип игры.

В этой ситуации предпринимаются совершенно разные попытки осмысления ее.

Так, Ж. Бодрийяр характеризует эпоху постмодерна как эру симулякров и симуляций. Если определять симулякр как знак без референта, то можно предполагать, что непомерное разрастание искусственного вытесняет естественную реальность. Переместившийся из вещно-предметной в информационно-знаковую среду человек утратил способность к восприятию глубинной реальности.

Вместе с тающей реальностью пропала и необходимость в поиске смыслов. Истина теперь является лишь свойством лингвистических формообразований. Так, по мнению Ж.-Ф.Лиотара, не обладающий никакой имманентной природой мир представляет собой совокупность гетерогенных языковых полей (“словарей”), каждый из которых обладает своим набором правил и своим локальным смыслом. При переходе от одной языковой игры к другой актуализируется дифференцирующая способность человека: делая выбор между разными “словарями”, каждый из которых равен другим и ни в чем их не превосходит, человек выбирает для себя реальность. Поскольку единственно данной действительностью является гетероморфная реальность языковых игр, то для того, чтобы сохранить способность ориентации в ней, человек должен пребывать в ситуации перманентного выбора между совершенно равноценными возможностями, иначе - поддерживать статус игрока, выбирающего между равными ходами, последствия которых непредсказуемы.

Эта лингвистическая сверхдетерминированность мышления, которая заставила Ж.Лакана признать, что мир слов создает мир вещей, формирует представление о субъективности как сугубо лингвистическом продукте, а сферу действия культурного социума превращает в языковые стереотипы господствующей идеологии. Совершенно естественным кажется то, что в этой реальности (или совокупности реальностей) человек может существовать лишь как существо фрагментарное, лишенное центра и целостности, из

индивида превратившееся в “дивида”. Нетождественность самому себе человека, обреченного на постоянное пребывание на пересечении разных “словарей”, ставит под вопрос понятие личности. Языковой субъект (а вне языка человек быть не может) реализует себя, лишь будучи расщепленным на ипостаси, которых, вслед за Лаканом, можно выделить, по меньшей мере, три: реальную, воображаемую и символическую.

Организованное таким образом сознание отличается принципиальной нестабильностью, оно способно существенно видоизменяться в зависимости от того языкового материала, с которым сталкивается. Жизнь человека в этом случае может быть уподоблена беспрерывной игре разных ипостасей его языковой субъективности с миром.

Попытка теоретической аннигиляции субъекта, предпринятая Бартом, Лаканом, Фуко и другими, повлекла за собой текстуализацию мира, при которой текстом может быть и новая жизненная ситуация. Прочитывая ее, человек может счесть для себя необходимым сменить форму ролевого поведения, чтобы вписаться в другие условия. Нормы существования в социуме становятся основой игры, в которой человек может странствовать от одного “словаря” к другому, выбирая для себя жизненную реальность. Исходящей из этих посылок окажется критика стабильного Ego, предпринятая последователями Ж. Лакана: поскольку человек не имеет фиксированного ряда характеристик, его “Я” не определимо, так как оно всегда в поисках самого себя и может быть репрезентировано лишь через Другого (Этим объясняется интенция к жизни “как бы”, игровая по своей сути).

Движущийся от истины и смысла к игре, от фиксированности - к “скольжению” и симуляции человек теряет потребность (а затем и способность) к построению своей идентичности. Так, по мнению М.Фуко, человек изобретает для себя идентичность или когерентность, когда душа его претендует на единообразие, в то время как нужно вести речь о поиске бесчисленных начал, в которых растворяется его “ Я”.

Определяя особенности постмодернистской ситуации в сравнении с культурой модерна, Ж. Делез и Ф. Гваттари характеризуют последнюю как древовидную. (Дерево здесь является основанием формальной мысли). Проблема идентичности является проблемой древовидной культуры, так как последняя представляет собой центрированную иерархическую систему, в которой доверяющий реальности человек имеет возможность решения и исхода.

Связанная с проблемой идентичности проблема самоопределения является органичной частью социокультурной ситуации модернизма. Она появляется в отмеченное экспансией рациональности Новое время и заключается в том, как построить идентичность и сохранить ее целостность и стабильность. Идентичность имеет онтологический статус проекта, так как идея ее появляется из косвенного утверждения неполноты действительности. Между тем, что есть, и тем, что должно быть, появляется дистанция, зазор, преодоление которого и есть построение идентичности, или самоопределение.

Выросшая из ощущения недоопределенности, проблема поиска идентич-

ности является индивидуальной задачей. Бремя неясности лежит на плечах индивида и заставляет его постоянно чувствовать дистанцию между настоящим моментом жизни (актуальное “здесь и сейчас”) и целью.

Жесткая однонаправленность из настоящего в будущее превращает самоопределение в самопреодоление и создает ощущение пути. Такое преодоление своей жизни ради неизвестного будущего возможно только в условиях полной предсказуемости этого будущего и уверенности в нем. Превнося смысл в путь, человек идущий определяет, что ему нужно делать, чтобы соответствовать своему проекту, то есть строит свою идентичность.

В новейшей культурной ситуации вместо метафоры пути появляется “сад расходящихся тропок”. Непреодолимая дистанция между настоящим моментом и целью пропадает, потому что правила игры, в которую играют герои постмодерна, постоянно меняются, и любое долгое путешествие обречено на провал.

Древовидную культуру сменяет децентрированная, ниерархичная культура Многого, или культура ризомы (термин Делеза - Гваттари). В новой социокультурной ситуации аксиоматичное для модернизма представление о движении оказывается ложным, а вопросы: “Куда вы направляетесь? Откуда идете? Куда хотите прийти?” - бесполезными. Потому что ризома как новая модель для организации жизненного пространства не начинается и не завершается, она всегда - подвижное, восприимчивое меж-бытие, имеющее множество выходов. В руках человека - разорвать карту своей жизни, перевернуть и собрать ее любым образом, так как наиболее важным свойством ризомы является наличие выходов, компенсирующее отсутствие глубинной структуры Предвидения.

Преодоление настоящего ради будущего оказывается бессмысленным, потому что определяющим футуральным моментом является только случай. Все фигуры игры жизни теперь взаимозаменяемы, и ценность их определяется исключительно по их состоянию на данный момент.

Деабсолютизация, или разбожествление (термин Рорти) мира и самости превращает жизнь человека из единой, само-содержащей субстанции в вязь случайных отношений, сеть, перемещаясь по клеткам которой индивид теряет способность к жизни как чистому действию (жизнь как реакция). Бытие одного человека погружено в бытие не только связанных с ним тончайшими нитями других людей, но и в мир едва заметных, на первый взгляд, ничего не значащих вещей. И самоидентичность человека может быть определена любым из такого рода элементов. Любая индивидуальная картина мира в определенной степени импрессионистична: она складывается не из универсальных и всеобщих вещей, а произвольной констелляцией незаслуженно игнорируемых нами моментов.

Весьма важным кажется то, что изменилась тактика общения с миром: из наступательной она превращается в оборонительную. Несостоявшийся завоеватель эпохи модернизма, пытавшийся подчинить себе мир, познавая его, позволяет жизненному материалу быть независимым. Человек в новейшей

ситуации может лишь переописывать случившееся с ним. Устремленность к Новому, характеризующая эпоху модерна, в постмодерновой ситуации не находит себе места. Будущее не может дать человеку ничего, кроме варьирования уже имеющегося, и потому надежды, связанные с будущим, в котором можно обрести себя, утрачиваются.

Таким образом, в ситуации, где симулякры, ризомы и парадоксы изначально делают невозможным определение четких границ личности, ни один проект не может обладать абсолютным характером.

Спасение от неясности, на которое мог уповать герой модерна, в постмодернизме оказывается самой безнадежной утопией. Поскольку все (язык, самость, социум) оказывается (является) продуктом времени и случая, то "каждая поэма имеет множество инсценировок в культуре" (Рорти). Следствием этого убеждения стал так называемый "полифонизм", который в качестве главного понятия онтологии и гносеологии повлек за собой понятие "неопределенности". В ситуации же неопределенности возможность однозначного и точного линейного прогнозирования событий и явлений исключается совсем, а возможность определения чего-либо, в том числе человеком самого себя, сведена к нулю, так как любое определение является не более, чем одним из многих описаний, за границами которого остается еще множество альтернативных описаний, ни одно из которых не раскрывает природы феномена.

Совершенно не случайной в таком случае оказывается тревога, вызванная кризисом идентичности, объективной и субъективной невозможностью самоопределения.

Так, Дуглас Келнер выражает сомнение в возможности "самотождественных реконструкций и переопределений", замечая, что "идентичность становится игрой по свободному выбору, театральным представлением своего "Я" и что "вольности в резких сменах самоидентификации могут привести к потере контроля". Резкая смена самоидентификаций в ситуации плюралистичного состояния культуры неизбежна, так как для 20 в. неличное, многоликое, разноголосое "Я" скорее правило, чем исключение, скорее парадигма, чем случайность, Помещенная в этот контекст проблема человека оказывается решаема соответствующим образом: заявив о "смерти субъекта", Р. Барт и М. Фуко заставили своих последователей считать человека "негативным пространством" (Р. Кроусс) и "случайным механизмом" (М. Серрес).

Лишенный центра личности, человек превращает свою жизнь в мимодраму, представление, где он сам играет разные роли. Поскольку в эпоху симулякров действительное и вымышленное уравнены в правах, смысл происходящего никак не может быть связан с предсуществовавшей реальностью. В многозначном смысловом пространстве своей жизни человек выбирает свою версию из числа возможных интерпретаций. Во многом это положение дел связано с упомянутой ранее новой тактикой отношений человека с миром. Если ситуация модернизма способствовала строительству идентичности : мир, в котором человек "искал себя", казался (ему) упорядоченным, детерминированным, предсказуемым и надежным, то в постсовременном мире "и

индивиды, и вещи утратили свою прочность, определенность и непрерывность” (Кр. Лэш).

Постмодерновая ситуация задается правилами нового хронотопа. Полностью непредсказуемое и неконтролируемое будущее лишает былой ценности и прошлое, актуализируя только настоящее, только текущий момент. Время перестает быть вектором, распадаясь на эпизоды, каждый из которых замкнут и самодостаточен. В синхронном мире постмодернизма доминируют категории пространства, не структурированного временем.

“Распадение” субъекта, пришедшее на смену модернистскому “отчуждению”, приводит к тому, что разные идентичности можно при необходимости примерять и сбрасывать, как при смене наряда. Причем ускользающая идентичность только с одной стороны может быть оценена как поражение / “смерть субъекта”. С другой стороны, можно полагать, что в этой игре, во-первых, человек реализует неуемное стремление к Новому (поскольку подлинно Иного (Нового) нет, то движение от одной маски к другой бесконечно), во-вторых, играя, мы пытаемся за счет мастерства и артистизма компенсировать утраченную одномерность.

Провозглашаемый и последовательно культивируемый в постмодернизме онтологический хаос способствует кардинальной трансформации проблемы самоопределения: в новейшей социокультурной ситуации важно уметь не раскрыть, собрать и сохранить свою целостность, но, наоборот, избежать застревания на месте, потому что вся кропотливая работа по самоконструированию может пойти насмарку из-за слишком часто меняющихся обстоятельств. И потому человеку, чтобы избежать болезненного крушения надежд, связанных с будущим, разумно придерживаться стратегии ведения коротких партий, то есть ориентироваться на то, что жизнь - это не однонаправленный и строго детерминированный путь.

По существу, эта стратегия является защитной реакцией и формой адаптации человека в распавшемся, разбожествленном, фрагментарном мире, лишенном смысла и закономерности. Дело в том, что в социальном измерении постмодерновая ситуация также отличается крайней нестабильностью: внезапно появляющиеся профессии также неожиданно быстро исчезают, постоянной девальвации подлежат не только денежные массы, но и межличностные отношения. Вполне понятно, что в этих условиях крепко сложенная идентичность из достоинства превращается если не в недостаток, то в неудобство.

Разумеется, это не отменяет проблему самоопределения. Но теперь между стремлением к универсальности через преодоление случайности и стремлением к самосозиданию через признание случайности человек должен быть более готов к последнему. А это значит, что, вместо обретения и сохранения целостности, ему теперь более пристало думать об избегании какой бы то ни было фиксации и привязанности.

В этой ситуации, трансформирующей все прежние представления о самоидентификации, появляется потребность в новой поведенческой модели, со-

ответствующей новой жизненной стратегии. Этим новым видом деятельности становится игра, поскольку отсутствие “Я” нормально только для человека играющего.

Совершенно очевидно, что игра не является постсовременным нововведением. Но не вызывает также сомнения и то, что в конце 20 в. она из маргинального феномена превращается в единственно адекватную форму общения с миром. Игра спасает человека от кризиса идентичности, так как, играя, мы соответствуем не одному проекту, а множеству возможностей.

Вне каузальных связей, которыми был полон мир классики и модерна, человек получает свободу, предопределяющую неизбежность игры, так как свобода предполагает необходимость выбора, а ситуация выбора, в свою очередь, - это определяющая игровая ситуация. Поскольку в изменившемся, крайне нестабильном мире нет ничего единственно подлинного, нет критерия выбора между множеством возможностей, то человек оказывается обречен на игру.

Осознавая это, теоретики постмодернизма предлагают новые жизненные стратегии, помогающие человеку избежать практической аннигиляции его субъективности. Так, З.Бауман, говоря об образах фланера, туриста, бродяги и игрока как о метафорах постсовременной жизни, объединяет их на основе неприятия любой привязанности и фиксированности, в связи с чем возникает проблема игровой самоидентификации. Человек должен быть готов в поисках самого себя играть разные роли, ни одна из которых - не абсолютна, иначе он должен быть готов к невозможности единственно верного самоопределения, (что вовсе не означает полной невозможности самоопределения).

Вместе с появлением первых попыток нового переосмысления проблемы идентичности наметилась тенденция негативного отношения к ним. Действительно, можно говорить о неумении (невозможности) обрести себя, о “мультифрении в одной голове”. Но, с другой стороны, в человеке играющем можно увидеть и нежелание остаться только собой, и уверенность в том, что многоликое “Я” в более полной мере способствует преодолению неполноты и ограниченности человеческой природы.

Кроме того, не стоит забывать, что освободительную борьбу с сакральным вел модернизм. Герою же постмодерна, оказавшемуся в разбожествленном, фрагментарном мире относительного и случайного, не осталось ничего более, как приспосабливаться к миру, устав от тщетных попыток познать и покорить его. В таком случае игровая самоидентификация, отменяющая “смерть субъекта”, является совершенно неизбежным следствием усталости человека от рацио и реакцией на современную несвободу человека массы.

Литература

1. Бауман З. От паломника к туристу. // Ведомости НИИ прикладной этики ТГНУ.- вып. 6.-Тюмень.-1996.

2. Гройс Б. Утопия и обмен. - М. – 1993.

3. Рорти Р. Случайность, ирония, солидарность. - М. – 1996.

4. Философия эпохи постмодерна (сборник рефератов и переводов). Минск.- 1996.
5. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. - М. – 1996.
6. Welsch W. Unsere Postmoderne Moderne. - Berlin. – 1994.
октябрь 1998

П.Г. Щедровицкий (Москва)

ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ И КОНСТРУКТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ[1]

I

Постановка вопроса о ***конструктивной психологии*** в современной социокультурной ситуации является во многом проектным выражением проблематики гуманитарного и деятельностного знания и результатом самоопределения комплекса социальных и гуманитарных дисциплин.

Следует подчеркнуть, что эта проблематика представляет собой чрезвычайно запутанный клубок вопросов, берущий свое начало в философско-методологической и логико-эпистемологической областях и захватывающий сегодня целый ряд ставших и становящихся социальных и гуманитарных дисциплин как исследовательского, так и технического характера.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что эти вопросы до сих пор не могут считаться решенными, а во многих случаях - мы находимся лишь на стадии постановки проблемы.

В связи с этим можно утверждать, что всякие попытки решить на ниве конкретных дисциплин кардинальные проблемы, не решенные в рамках философских, методологических и логических разработок, вряд ли увенчаются успехом. На наш взгляд, для продуктивного рассмотрения вопросов проектирования конструктивной психологии необходимо вернуться к базовым (фундаментальным) вопросам логико-методологического характера и попытаться выявить и сформулировать исходные проблемы.

При этом в меру достигнутой на сегодняшний день широты обсуждения, необходимо четко отвечать на вопрос: ***в какой действительности*** мы будем искать (формулировать) проблему и очерчивать контуры проблемной ситуации - в самой психологии и других социальных науках, в гносеологии, эпистемологии, социологии знания или методологии науки. В нашу задачу, естественно, не входит обзор всего спектра разноплановых вопросов, объединяемых под рубрикой философско-методологических проблем социально-гуманитарного знания. Мы исходим из того, что в каждой из названных областей может быть поставлена (очерчена) своя специфическая проблема. Однако мы примем в качестве исходной ***действительность методологически организованного программирования развития областей и сфер деятель-***

ности (а по сопричастности, сфер знания) и попробуем двигаться в ней, совмещая исторический и систематический способ анализа.

II

Г.Х. фон Вригт указывает, что термин “науки о духе” впервые появился в немецкоязычной философской литературе в текстах перевода “Системы логики” Дж.Ст.Милля (moral siense) 1863 года. Следует вспомнить, что это был также период возникновения и оформления неокантианского направления в логике и эпистемологии. Сформулировав лозунг “назад к Канту”, философские группы, естественно, должны были очертить и новую сферу приложения кантовских философско-методологических принципов: так возникает, пока ***на уровне проекта***, ноумена, особая область наук о духе, наук о культуре, идеографических наук.

Можно с уверенностью утверждать, что названная область до сих пор находится в стадии самоопределения. Вопрос, поставленный Г.Риккертом о границах естественно-научного образования понятий, до сих пор не решен - ни в ограничительном, ни в утвердительном значении.

Мы рискнем утверждать, что первой действительностью, в которой может и должен быть поставлен вопрос о специфике гуманитарного знания и гуманитарных (социальных) дисциплин, является ***действительность программирования развития*** и, как частный случай[2] , действительность сферной организации, исторического развития и самоопределения больших областей человеческого мышления и деятельности (мыследеятельности).

III

Ставя вопрос о границах естественнонаучного образования понятий, мы можем двигаться, в соответствии со структурой любого понятия, в двух различных направлениях. Один раз на передний план будут выходить ***объектно-онтологические*** вопросы, и тогда необходимо будет вести речь о специфике тех объектов, с которыми приходится иметь дело за границами естественных наук.

Так возникают рассуждения о том, что объект в гуманитарных (социальных, деятельностных) областях очень специфичен: он изменяется по ходу самого исследования, носит индивидуальный (экземпляфицированный) характер, пронизан рефлексией, включает знание о себе самом в свою собственную структуру и способен позитивно усваивать содержание этого знания - короче, является, по меткому выражению В.Лефевра, “злонамеренным” (по отношению к исследователю) объектом.

Другой раз на передний план будут выходить логико-методологические вопросы, и тогда понятие будет рассматриваться и трактоваться прежде всего с точки зрения тех ***средств, подходов, операций и процедур***, которые стоят за ним и детерминируют как структуру выделяемых объектов, так и схемы образования знания.

В этом случае речь идет обычно о специфике гносеологического отноше-

ния. Критике подвергается так называемая “субъект-объектная” схема организации процессов познавания и стоящая за ней логика рассуждения, а вслед за этим, естественно, происходит принципиальное расширение логико-методологической основы образования понятий, и на передний фронт выходят другие способы организации мышления и деятельности: гносеологическое отношение уступает место ***пониманию***, с одной стороны, и ***проектированию***, с другой.

Однако такого рода замещение одних форм организации деятельности другими оставляет нерешенным более существенный вопрос, лежащий в основе всякой работы по формированию нового семейства категориальных понятий: каковы требования к этим понятиям, схватывающим специфику гуманитарного (социального, деятельностного) знания?

Сама по себе реализация понимающей или проектной установки ничего не говорит нам о формальной сущности и логической “природе” явлений подобного типа.

Понимание, если оно сопровождается адекватной рефлексией, может изъяснить содержание понятого, а проектирование, по сути, превращает социальные и деятельностные явления в вещи особого рода (организованности). Ни в том, ни в другом случае не возникает вопроса о том, с какого типа явлениями мы сталкиваемся, какова их принципиальная форма существования и каковы те ***формы мыслимости*** объектов данного типа, которые необходимо эксплуатировать.

Эти вопросы принадлежат ***сфере логической онтологии, или онтологии всеобщей логики (методологии).***

IY

Для того чтобы очертить границы ответа на поставленный вопрос, мы будем использовать методы содержательно-генетической эпистемологии и теории деятельности[3] .

Уже неокантианская критика констатировала, что все гуманитарные дисциплины (науки о культуре, науки о духе) органически связаны с ***нормами***, независимо от того, рефлектируется эта связь или нет.

Теория деятельности утверждает, что нормы и другие нормативные образования (выполняющие функции норм) ***существуют в контексте процесса воспроизводства как его организованности и одновременно как средства его осуществления***. В связи с этим, они (нормы) всегда объединяют в себе две функции и в своем строении отражают включенность в два ряда отношений: с одной стороны, норма ***фиксирует структуры реально осуществленных в прошлом деятельностей и ситуаций***, а с другой стороны, ***служит проектом и схемой для будущей ситуации и будущей деятельности***.

Содержательно-генетическая логика и эпистемология утверждает, что именно эта система отношений, образующих своеобразный ***“треугольник”***[4]**,** задает содержание всякого гуманитарного знания, независимо от того, осознает ли оно (знание или, точнее, соответствующая эпистемологическая рефлексия) этот треугольник как свой ***подлиный объект*** или имеет в виду толь-

ко отдельные фрагменты заданного поля. Во всех случаях каждый член отношения рефлексивно снимает на себе (в себе) смысл и содержание всего поля отношений.

Такого рода троякое существование содержания и принципиальная структура любого объекта гуманитарного знания создает сложную методологическую проблематику.

Действительно, в соответствии с указанным принципом, норма осуществляет перенос структуры с одного материала на другой. Она как бы воспроизводит и сохраняет данные системы деятельности, но только в том, что принадлежит ***функциональным структурам.*** Поскольку в процессе воспроизводства осуществляется перенос функциональной структуры с одного материала на другой, она должна выступать как независимая от морфологии и морфологических структур организация материала. Реально в норме и за счет нормы происходит ***отделение функциональной структуры от морфологии.*** Но, вместе с тем, функциональная структура не может существовать и не существует в качестве формы организации отдельно и вне материала; она существует только на материале и требует от него определенной природы и строения.

Значимость этого требования не умаляется от того, что в нормах функциональная структура получает особый род своего существования, независимый от материала, и за счет этого может становиться объектом особого типа.

Поэтому между функциональной структурой, зафиксированной в норме, и морфологическим структурами материала существует глубокая органическая связь: по сути дела, лишь вместе, в единстве и в связи друг с другом, эти две структуры образуют некоторую целостность, или объект. В этом объекте функциональная и морфологическая структура не разделяются, между ними нет границы, и если брать любой социальный или культурный феномен сам по себе, вне процессов воспроизводства деятельности и мышления и вне нормативного представления его, то там будет существовать только одна структура (а не две) - структура этого явления.

Здесь уместно вспомнить рассуждение Бонавентуры о существовании Духа, Души и Тела. Он подчеркивает, что все названные сущности имеют лишь ***формальное,*** а не ***реальное*** существование. Реально существующее тело, отделенное от души и духа, было бы просто трупом, иронизирует средневековый философ.

Здесь мы подходим к первой границе нашего рассуждения.

Двигаясь и дальше в чисто логической действительности, мы оставляем в стороне вопрос о том, ***зачем*** необходима подобная формальная система различений.

V

Само различие функциональной и морфологической структуры объекта создается исследователем при ориентации на определенный тип процесса и определенные ***объемлющие (предельные) рамки практики.***

Для целей предшествующего рассуждения мы исходили из предположе-

ния, что таким объемлющим процессом является ***процесс воспроизводства***. Граница между функциональной и морфологической структурой “создается шагом этого переноса”: с одной стороны, различием норм и фиксируемого в них прототипа, а с другой стороны, изменением материала новой реализации нормы относительно материала-прототипа. Функциональной структурой при таком подходе оказывается то, что мы обязаны ***сохранить*** при изменении материала и, соответственно, то, что ***сохраняется*** при максимальном изменении материала[5].

В общем виде можно утверждать, что граница между функциональными и морфологическими структурами в деятельности определяется изменчивостью самой деятельности.

Из этого можно сделать ряд неожиданных выводов.

Мы уже подчеркивали, что ***граница создается шагом переноса***. Вместе с тем, если представить себе ситуацию, в которой ценность постоянного изменения деятельности становится ведущей, то эта граница должна быть ***искусственно создана*** (а для этого сначала спроектирована). ***Принимая рамку процесса развития***, мы оказываемся перед необходимостью постоянно разделять функциональную и морфологическую структуру деятельности и закреплять знание о первой в форме нормы и более сложных нормативных образований.

Специфический объект гуманитарного знания (искомый “треугольник”) возникает в условиях постоянного изменения (эволюции, творческой эволюции) систем деятельности и несет на себе принцип (рамку) развития.

Возникает резонный вопрос: что задает ***определенность*** объектов и структур деятельности в условиях развития?

В рамках деятельностного подхода - только нормы и соответствующие им функциональные структуры. Именно нормы и соответствующие содержания могут считаться подлинными определителями объектов в деятельности и самой деятельности в условиях развития.

Однако, говоря о нормах, мы как бы оставляем в стороне процессы задействования и употребления тех или иных организованностей деятельности (а также эпистемических организованностей) ***в функции нормы***. В деятельности все может быть всем и одновременно все не может быть всем. Нормой будет только та организованность, которая будет употребляться в функции нормы, т.е. станет нормой (нормативным описанием, нормативным предписанием или рамкой) в реальных актах и ситуациях мыследеятельности, в актуалгенезе деятельности. Это означает, что ***возможность быть нормой (и соответствующий набор функций)*** тесно связана со структурой самой ситуации, типом включенных в нее субъектов и, что самое важное, наличием других знаний и норм, делающих возможным подобное функциональное употребление.

Это, вместе с тем, означает, что всякое гуманитарное (социальное, деятельностное) знание ***многоуровнево и проектно*** по самой своей природе: как в силу своей включенности в особый понятийный строй и центрации на нор-

мах, так и в силу неоднозначности способов употребления этого знания (его содержания и смысла) в актуальных ситуациях деятельности, неоднозначности той ***расшифровки*** этого знания (этой нормы), которая осуществляется различными агентами и носителями мышления и деятельности.

В этом плане существенную роль начинает играть различие ***машин и организмов*** мыследеятельности. В первых мы стремимся построить такую форму организации, которая бы однозначно определяла (детерминировала) каналы распространения знаний, нормативные структуры и способы задействования знаний и норм деятельности. Вторые эволюционируют по своим собственным закономерностям и не поддаются машинным формам организации.

VI

Возвращаясь к вопросу о конструктивной психологии, следует подчеркнуть, что мы волей-неволей прочитываем эту идею как программу искусственно-технического воздействия на человека и его способности - смыслообразование, интеллектуальные функции, принятие решений и осуществление действий.

За этим понятием фактически стоят мотивы непрямого воздействия на человека и его поведение, претензии на влияние на общество и его отдельные составные части. В этом смысле конструктивная психология выступает как продолжение и развитие психотехники и программ практического использования психологического знания.

Это означает, что история становления психотехнической идеологии не может не учитываться при анализе ситуации и проектировании новой дисциплины.

В конце XIX - начале XX века психология претендовала на то, чтобы стать основной наукой, занять место в центре всего комплекса гуманитарных дисциплин (наук о культуре и истории); именно на условиях признания ведущей роли психологического фактора во всех явлениях общественной и духовной жизни развертывалась программа психотехники как дисциплины, имеющей поистине неограниченную область приложения.

При этом достаточно долгое время в тени оставался вопрос об отношении психологического знания и его объекта (объекта знания) к более широкому контексту социо-культурных явлений, а вместе с тем - ***вопрос о практичности психологии и психотехники.***

Действительно, если обращаться к платоновскому пониманию “практики” как определенности нравственного действия, поддерживающего целостность жизни и сохраняющего преемственность ситуаций взаимодействия, то мы вынуждены все время задавать вопрос о границах тех социокультурных и жизнедеятельностных структур, которые необходимо представить и охватить в мышлении (понимании) для установления практического отношения. Уже в силу этого психотехника как принципиально техническая дисциплина, имеющая достаточно узкую сферу приложения и опирающаяся на заведомо аспектное и частичное знание, должна была подвергаться критике на предмет

практичности и дополняться (достраиваться) целым рядом других техник, опирающихся на другие типы знаний и гуманитарные дисциплины.

Возникала парадоксальная ситуация: для того, чтобы ***быть практичной, психотехника должна была отказаться и от своей привязанности к психологическим знаниям, и от своей "упертости" в психику как объект воздействия.*** Она должна была превратиться в комплексную технику. Напротив, сохраняя предметную направленность на психику и наличные схемы образования знаний, данная дисциплина переставала быть действенной.

Одним из ключевых моментов оказался вопрос о ***целях.*** Г.Мюнстенберг - родоначальник рациональной психотехники XX века - неоднократно подчеркивал, что цели определяются вне психотехники, а она лишь разрабатывает схемы их достижения. Однако способ решения кантовского парадокса о соразмерности средств качеству достигаемых целей так и не был разрешен в рамках психотехнических программ.

Не менее важным оказался вопрос об ***онтологии***. Поставив вопрос о практичности действия, адепты психотехнического подхода не могли не признать, что онтология традиционной психологии (психические функции, индивидуальные различия, индивидуальное сознание), на базе которой разрабатывались существующие массивы психологического знания, является принципиально узкой с точки зрения решения комплекса преобразовательных задач, активно обсуждавшихся в начале XX века.

Если еще в 90-ые годы прошлого столетия было модно сводить хозяйственную практику к вопросам самоопределения и целеполагания хозяйствующего субъекта, то усложнение ситуации в промышленности и формирование мирового (регионального) хозяйства наглядно демонстрировало узость подобных подходов. Развитие средств массовой информации и дизайна демонстрировало узость постановки вопросов в рамках психологии и психотехники творчества.

Реализация практического отношения в сфере культуры, хозяйства и социальных отношений требовала отказа от рабочих онтологий (онтологем) существующих гуманитарных (социальных) дисциплин и перехода к более широким онтологическим контекстам.

Остановимся более подробно на одном из ключевых моментов названных онтологических поисков.

VII

Одной из значительных ценностей нового времени, сохранившей свой статус на рубеже третьего тысячелетия, является ***идея управления историческим процессом***, идея преодоления стихийности и беспорядочности естественноисторического процесса, идея "овладения историей".

Эта идея в различных вариантах ее постановки питала и социальные революции, и проекты экономического регулирования и управления со стороны государства, и схемы образования мирохозяйственных, экономических и торговых инфраструктур.

Вместе с тем, управляемость исторического или макроэкономического процесса как цель для своего достижения всегда требовала целого ряда средств и мер, реализация которых часто вызывает возражение и реакцию негативного характера. Действительно, овладение естественноисторическими процессами предполагает усечение многообразия исторических поползновений различных социальных групп, ограничение активности отдельных людей или профессиональных слоев и, в пределе, стремится к гомогенизации хозяйственной, социальной и культурной жизни.

Такая гомогенизация естественно повышает управляемость и регулируемость процессов изменения (эволюции) систем деятельности, но приводит к целому ряду негативных последствий: ***снижению многообразия социокультурной жизни и апроприации личности.*** При наличии такого рода последствий вопрос о ценности регулирования и "овладения историей" сам ставится под сомнение. Становится практически невозможным отличить развитие от деградации.

Осознание этого комплекса вопросов заставляет иначе формулировать принципы развития и исходный набор ценностных ограничений: по отношению к органическим системам, имеющим достаточно сложное и неоднородное строение, выдвигается в качестве центрального условия развития требование ***сохранения линии развертывания всех наличных подсистем*** (реализации форм самодвижения основных (несущих) элементов), в том числе (и прежде всего) человеческой подсистемы, человека и всех обеспечивающих его институтов [6].

Вместе с тем, такая постановка вопроса возвращает нас к самой категории развития (его смыслу и содержанию) и допустимости ее приложения к тем или иным объектам и организованностям деятельности.

Ясно, что по отношению к предметам мебели или техническим устройствам эта категория и стоящая за ней логика не приложимы. Однако не ясно, может ли человек считаться развивающимся объектом?!

Этот тезис требует дополнительного пояснения.

В подавляющем большинстве случаев центральным категориальным условием, позволяющим применять логику развития к анализу и описанию тех или иных объектов, признается ***удостоверение целостности данного объекта*** относительно, по крайней мере, двух процессов: естественного превращения и искусственного преобразования. В этом случае мы можем говорить о наличии органической целостности и использовать категорию развития для обозначения фактов структурного усложнения данного объекта при сохранении его идентичности и преемственности изменения структур.

Однако применение этих представлений к такому явлению (объекту) как человек, очевидно, вызывает целый ряд проблем: такого рода анализ оказывается относительно непротиворечивым лишь в случае сведения человека к биоиду. Попытка рассмотреть социальные и культурные аспекты человеческой жизнедеятельности и мыследеятельности автоматически выводит нас за пределы его ***биологического субстрата*** и ***телесной основы*** человеческого

существования и разрушает границы наблюдаемой целостности.

Действительно, что должно считаться минимальной органической целостностью при анализе социального и культурного плана человеческого существования?

В своей реальной общественной социальнокультурной жизни люди “паразитируют” на созданных усилиями предыдущих поколений системах деятельности, достигая своих специфических личных целей. Вместе с тем, они реализуют механизмы деятельности (в том числе и рассматриваемые нами процессы развития деятельности) и обеспечивают функционирование систем деятельности за счет своего поведения и своих способностей. Рассматривая человека в качестве функционального элемента систем деятельности, мы обязаны считать минимальной развивающейся системой большие “организмы” деятельности, существующие исторически и опосредованные процессами трансляции культуры. Развитие человека в этих рамках следует рассматривать лишь ***по сопричастности*** к развитию систем деятельности [7].

VIII

Сформулировав тезис о том, что сущностью человека является совокупность тех общественных отношений, в которые он вступает в процессе своей жизни, марксистская философия превратила антропологию и весь комплекс антропологических дисциплин (в том числе, и психологию) в недостижимую, по сути дела, ***установку*** человеческого разума - как исследовательского, так и проектного.

Этот тезис имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

Действительно, если мы берем в качестве предмета анализа “усохшие” общественные и социокультурные отношения и структуры связей, гомогенное общество, лишенное необходимого многообразия форм культурной и социальной жизни, то в нем не может быть полноценного человека и не может быть поставлен вопрос о развитии. Человек в таком обществе будет обязательно “усохшим” и окажется низведенным до масштаба оставленного ему ***социокультурного пространства*** (мира).

И наоборот, развитие и расширение мира личности предполагает прежде всего установку на развертывание того деятельностного и социокультурного контекста, в который включен человек. Чем более развернутой является социокультурная инфраструктура, тем большим потенциалом обладает каждый ее член.

Проводимое рассуждение заставляет сделать ряд выводов касательно программы создания (разработки) конструктивной психологии. Названная установка является слишком узкой (в смысле установки на создание некой дисциплины или теории - конструктивной психологии) и должна рассматриваться только в контексте программирования развития систем мыследеятельности, в контексте социотехники и культуротехники, ***обеспечивающих пространство социокультурной жизни человека и его самоопределения.***

В своих экстремистских направлениях психотехника и конструктивная

психология является не только узкой, но и принципиально ложной установкой: прямая попытка ответить на вопрос “что есть человек?” безнравственна. Решение вопроса, каким быть человеку, должно быть представлено ***ему самому*** - в условиях постоянного развертывания социокультурного пространства, пространства коммуникации и кооперации, пространства возможного самоопределения и самодвижения человека как представителя рода человеческого.

Значит ли это, что все психотехнические и антропотехнические дисциплины бессильны в контексте развития?

Скорее всего, нет, хотя ясно, что участие в совокупной работе по программированию развития систем деятельности и реализация этих программ требует совершенно ***других рамок*** и принципов самоопределения самой конструктивной психологии.

Здесь необходимо подчеркнуть вторую важнейшую характеристику человеческого как в его индивидуальных, так и в его коллективных проявлениях: человек не только действует и ведет себя определенным образом, он еще ***мыслит, рефлектирует и сознает.*** Это, в свою очередь, означает, что помимо реальных систем деятельности, в которые он включен, и реальных общественных отношений, функциональным моментом которых он является, человек ***строит интеллегибельные миры, он воображает, фантазирует и проектирует те социокультурные системы, которых еще нет в реальности***.

В этом смысле можно сказать, что хотя формы общественного бытия определяют установки и стереотипы общественного сознания, но мышление человека, культурные формы его самоорганизации, проекты и программы определяют следующие шаги развития систем деятельности и, следовательно, самого человека. При обсуждении вопросов развития человека важнейшей оказывается область знания об общественных системах и область онтологических гипотез об устройстве общественного бытия.

Те картины мира, которые несет на себе человек, определяют во многом тот способ жизни, который он реализует, динамику его развития, а также формы приложения его усилий.

По сути дела, ***видение онтологических картин реализуется затем в принятии (выборе) допустимых способов жизни и допустимых способов самоопределения*** в ситуации. Во многом независимо от наличной социальной обстановки человек осуществляет самостроительство и очерчивает те ситуации, которые считает приемлемыми для себя и которые конституирует, ориентируясь на схемы и принципы устройства ***предельных онтологических картин***.

Ситуации самоопределения зависят от принятых онтологий.

Самоопределение и развитие человека и его интеллектуальных функций связано с наращиванием содержания, с введением в личностный оборот определенных онтологических картин и следующими за этим расширением пространства понимания, рефлексии и действия. Идеи оказываются силами,

способными изменить ход событий в той мере, в какой человек принимает их и начинает использовать в качестве форм организации своего собственного мира и своей мыследеятельности.

IX

Таким образом, можно утверждать, что формирование, формулирование и ***передача такого рода онтологических картин*** (картин мира) оказывается важнейшей функцией всего комплекса антропотехнических дисциплин. Однако нелепо было бы думать, что введение в пространство самоопределения человека такого рода онтологических картин решает весь комплекс задач развития.

Отношение к идеальному содержанию и к картинам мира есть лишь одно из множества отношений, в которые человек вступает в процессе своей жизни. Вместе с тем, его значение не тривиально: это отношение замыкает и оформляет весь остальной комплекс социокультурных отношений для самого человека. Оно создает универсум культурных значений и смыслов, а следовательно, формирует ***ось человеческого самоопределения*****,** смыкая реальное поле деятельности со знанием о нем.

Однако в этой точке происходит принципиальное размежевание развивающих и консервирующих антропотехник, педагогик и психотехник. В том случае, если предлагаемая человеку онтологическая картина мира схватывает и отражает лишь структуры существующих социокультурных организаций и институтов, то мы имеем дело со стоп-педагогикой, оформляющей человека в качестве надежного элемента данной системы деятельности и “крепостного” одного мира знания. В том случае, если между онтологией и реальной ситуацией существует разрыв, то мы закладываем тем самым целую серию рассогласований между культурным миром данного индивида, группы и социальными инфраструктурами; эти рассогласования могут приводить как к слому индивида, социокультурных систем, так и к развитию деятельности и социокультурных систем за счет действий данного социального агента.

Здесь мы опять выходим за границы антропотехник в ***сферу социальной и культурной инженерии и политики***[8] **.**

Противоречие между консервативными и развивающими установками может решаться либо за счет переориентации всей системы социальной педагогики и воспроизводства человека, либо за счет создания элитных групп и стратификации самих антропотехнических институтов. Тот или иной тип стратегии будет определяться суммой реальных усилий, прилагаемых обществом к задаче развертывания и изменения систем деятельности, тем, какова в данный момент ***онтотворческая сила*** тех или иных социокультурных институтов и их историческая компетентность.

Таким образом, еще раз необходимо подчеркнуть, что психотехнические, антропотехнические и педагогические службы самоопределяются в рамках более широких технологий программирования развития систем мыследеятельности и культуры.

Вместе с тем, названные направления антропотехнической работы не исчерпывают всех измерений процессов самоопределения, техник и практик, ориентированных на человека. Мир не только должен быть предъявлен в формах идеальных представлений и онтологических картин, он еще должен быть ***освоен*** человеком в формах реальной практической деятельности.

Это освоение, конечно, может протекать в формах чистого мышления.

Однако, это достаточно рафинированная форма, отнюдь не всем доступная. Это, прежде всего, означает, что предъявляемые онтологические картины должны позволять организационно-деятельностное употребление, они должны быть соразмерны ***имитирующему мышлению*** **и** ***деятельностной рефлексии*** субъекта, они должны быть разложимы на единицы и простейшие формы организации действия.

Таким образом, помимо введения в оборот самоопределения новых онтологических картин, антропотехника и культурная политика обеспечивают их ***перевод*** в разряд простейших организационно-деятельностных схем, обеспечивающих освоение и артификацию коллективной мыследеятельности.

1988 г.

[1]Статья была написана 10 лет назад по мотивам совещания по вопросам конструктивной психологии и ОДИ-50 по проблемам создания прикладных психологических служб, которые проходили в г.Красноярске летом-осенью 1986 года. Основные тезисы статьи были подготовлены спустя год. Однако и первая, и вторая редакция, представленная Вашему вниманию и датированная февралем 1988 года, остались внутренне не-завершенными. В итоге в тот период материал не был опубликован. Дав согласие на публикацию данного материала сегодня, я исхожу из того, что даже в этом виде статья представляет интерес: она, с одной стороны, завершает цикл работ по психологии и антропологии, выполненный мною в период 1978-1988 г.г. (см. Материалы к программе построения системомыследеятельностной антропологии. Москва. 1992. с 28), а с другой - содержит первые постановочные формулировки новой программы формирования сферы культурной политики.

[2]В основном тексте в скобках - “рабочий топ”.

[3] Приведенное ниже рассуждение во многом отражает характер понимания разработчиков теории деятельности в рамках так называемого Московского методологического кружка, сложившейся во второй половине 60-ых годов. Хотя я не встречал подобного изложения логических и методологических проблем гуманитарного знания в конкретных опубликованных текстах, думаю, что изложенное отражает не букву, а дух теоретико-деятельностного подхода. Вместе с тем, можно предположить, что в рамках теории мыследеятельности понимание проблемы будет в будущем подвергнуто существенным корректировкам.

[4] Чрезвычайно важно, что названный “треугольник” (“прошлая деятельность или ситуация”- “норма или другой тип нормативных образований” - “проект или схема будущей деятельности”), в работах Г.П.Щедровицкого корреспондирует с так называемой схемой шага развития.

[5] За скобками остается применение категорий “естественное-искусственное” по отношению к процессам воспроизводства - тема, которую прекрасно обсуждал О.Генисаретский.

[6] Это требование часто выражается в категориях “расширения пространства жизненных шансов” человека и группы.

[7] Еще раз подчеркнем, что мы ведем рассуждение в онтологической плоскости (или в рамках онтологии логики и методологии); содержание конкретного антропологического проекта, характерного для XX столетия, следует рассматривать в другом плане. Этому вопросу был посвящен ряд наших работ и в частности, книга “Истоки культурно-исторической концепции Л.С.Выготского”.

[8] В 1998 году можно констатировать, что линия на создание культурной политики в моих работах получила ведущее значение; линия, связанная с идеями “социальной инженерии”, напротив, была признана тупиковой.

А.А. Попов

МЕТАФИЗИКА КАК ГУМАНИТАРНАЯ ПРАКТИКА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ[1]

(историко-философское исследование)

<...> Я попробую выделить средства, с помощью которых современное познание схватывает, “улавливает”, имеет возможность познать человека. Я не буду относиться к ним критически или оценочно, а лишь попробую выделить средства, с помощью которых в современном мире можно увидеть человека, или увидеть человеческое. Жанр работы я бы определил как исследовательский дискурс. Какова его организационная структура?

Во-первых, я попытаюсь выделить познавательное средство “схватывания” человека - средство его рассмотрения. Прежде всего, это кантианское отношение к человеку, которое прорабатывалось в работах самого Канта и его последователей, в частности, баденской школы. Я буду опираться на труды Виндельбанда, Риккерта, Дильтея.

Во-вторых, выделю средство, называемое гуманитарными науками, с помощью которого схватывается сущность человеческого.

В-третьих, используя привлекаемые из истории метафизики схемы и демонстрируя определенный способ мышления, покажу, как с помощью средств исследовательских гуманитарных практик и существующих средств познания возможно описать человека, возможно помыслить его и что именно возможно мыслить.

В-четертых, буду делать педагогические выходы из содержания. Педагогику я начинаю рассматривать как антропопрактику, в том числе, как средство работы с самим собой. Выходы будут носить рефлексивный характер размышлений на тему. Здесь также будут излагаться принципы существования Школы-лаборатории гуманитарного образования, ее концептуальные основания.

Кант в своей работе “Логика. Пособие к лекциям” (изд.1800 г.) заложил

основы той антропологической революции, плоды которой мы пожинаем до сих пор. Это была не только антропологическая революция, это была линия размышления, линия философского дискурса, который длится и до сегодняшнего дня. Кант определяет задачи философии через три вопроса: “Что я могу знать? Что я должен делать? На что я смею надеяться?” Все обобщает четвертый вопрос: “Что есть человек?” Он как бы определил и “о-предел-ил” философию вокруг этого вопроса, привязав всю линию философских размышлений к этой странной сфере, к этому странному объекту – Человек. Кант не оставил нам ответы на эти вопросы. Он их только поставил, но так, что философские системы 19 века сражались вокруг этого стержня, вокруг этой проблемной сферы - что есть человек. Замечательные слова Мишеля Фуко (“Слова и вещи”) о том, что именно этот кантовский вопрос “подспудно и заранее смешивает эмпирическое и трансцендентальное, разрыв которых показан Кантом”, стали отправной точкой 20 века.

Разбираемся, что имел в виду Кант и на что ссылается Фуко. Кант выделяет онтологию как продукт человеческого мышления. Тогда, если человек является объектом онтологии, он сам есть продукт нашего мышления. Человек есть порождение человека. Кант отмечает, что представление о мире и само устройство мира есть проблема прежде всего познания, потому что познание имеет отношение к человеку и средство познания есть у человека. Кант фиксирует, что все метафизики и онтологии порождаются именно средствами познания и, благодаря им, человеком. Но тогда и сам человек как объект, и представления о нем зависят от средств познания самого же человека, и проблему человека мы можем рассматривать как проблему познавательных средств, что и зафиксируем на конференции. Мыслить о человеке мы можем, исходя из того, что мы имеем в арсенале своего познания.

С одной стороны, я могу пойти в своем рассуждении по логике, заданной моими приближениями, но, с другой стороны, мне очень хочется остановиться на Канте, на его принципиально важной для нас философии, чтобы продемонстрировать, как логика Канта о теории познания распространяется на самого человека. Мы сделаем это для того, чтобы потом, пройдя по этажам истории философии, вернуться к Канту и вспомнить, как это делал Кант и как мы сделаем это в конце.

Уходим в историю философии, демонстрируя один из ходов мышления, сделанный Кантом.

Проблема человека заключается в тех средствах познания, с помощью которых мы его можем изучать. У Канта эти средства распадаются на два типа: эмпирические и трансцендентальные. Опытное познание отвечает на вопрос: “Что у нас есть для того, чтобы мы могли это познать?” Для этого у нас есть априорные понятия, например, представления о пространстве и времени.

Мы не можем спорить или противодействовать Канту. Это его логика. Мы должны ее понять. Эмпирическое есть природное, данное нам извне, то, в чем мы черпаем опыт. Трансцендентальное - мир второй природы, данный нам до опыта, или вне опыта. Тогда мы должны иметь два типа познаватель-

ных субъектов. Один субъект - эмпирический, другой субъект - трансцендентальный. Эти субъекты могут находиться и в одном представителе, в одном индивидууме, но выполнять разные функции. У Фуко мы находим странную гипотезу о том, что познание - процесс целостный, но взаимообусловленный. У Канта трансцендентальное обуславливает эмпирическое. Но может ли трансцендентальное быть обосновано эмпирическим? Фуко вводит нечто новое в схему Канта. Он вводит субъекта-посредника. Это тот, кто сочленяет в себе и тело, и культуру, и опыт тела и культуры. Как исследовать посредника? Фуко обращается к исследованию ***переживаний.*** Только в переживании человеком, ***в переживании его опыта тела через опыт культуры и наоборот***, дается нам возможность это исследовать. Эта схема гносеологическая. Назовем ее познавательной схемой Канта.

Педагогическое отступление. Схема позволяет нам начинать мыслить о самом педагогическом исследовании: что нам нужно соотносить между собой, какие искать предпосылки и причины. Схема может нас научить тому содержанию передаваемого опыта, который мы осуществляем в процессе образования, делению его, созданию условий ситуаций, где возможна деятельность одного или другого субъекта, а также деятельность на сочленение.

Если что-то нужно обсудить, формулируйте вопросы. А пока я напоминаю логику. Если мы признаем, что проблема человека есть проблема способа познания, то возьмем и посмотрим, как в истории философии эта проблема реализовалась. Первый этап пройден. Положена схема, в которой познание как-то дифференцируется.

Вопрос: Что такое познание?

Ответ: Это процесс, в ходе которого мы можем “взять” мир! Я пытаюсь отвечать на такие вопросы метафорично, сохраняя их безрамочность, но при этом оформляя в некоторый смысл, на который потом можно было бы накладывать рамки.

Вопрос: Вы говорите о том, что в процессе познания мы можем схватить мир?

Ответ: Да.

Вопрос: И тогда познать человека?

Ответ: Да, это и способ, с помощью которого мы можем “взять”, или, как говорит В.В. Мацкевич, “уловить” человека. Это трудно схватываемое явление. Оно есть и его нет. И это очень принципиально.

Фуко отмечает, что не было “человека” в философии до 19 века. С появлением человека в философии вся философская мысль принципиально изменяется. Человек это то, что не дано нам просто так, как какой-то объект. Это есть нечто другое. Нужны какие-то особые средства познания, чтобы это взять. Познание существовало и до 19 века, оно было, были средства познания. Но почему, как пишет Фуко, не было человека? Почему он не был взят? Ведь мы знаем множество антропологических представлений до Канта. Познать – это взять. Помните: взять предмет в форме деятельности, познать мир в форме деятельности. Взять можно нечто. А если его нет?

Вопрос: Вы говорите, что человек - продукт мышления. Мне непонятно: мышление принадлежит человеку или это независимая субстанция?

Ответ: Это вопрос, связанный с конкретным философским самоопределением. Я рассуждал от имени кантовской философии. Все представления есть представления человека. Все зависит от способа познания. Так и возникает трансцендентальный идеализм. В этом смысле человек есть порождение человека. Если в рамках порождения есть мышление, то оно есть.

Вопрос: Не могли бы Вы пояснить, что Вы имели в виду, говоря о человеческом в человеке?

Ответ: Нет, я не могу пояснить это вне рамок какой-либо школы (традиции). Я это попробую сделать лишь в конце.

Вопрос: Смысл введения субъекта-посредника? Его вводят, потому что субъект трансцендентальный – непознаваемый - или потому, что в нем находят отражение два субъекта?

Ответ: Мне кажется, что Кант в своих основных работах так или иначе вводил этого субъекта, субъекта-посредника. Как мы можем разорвать схему познания, если мы в качестве субъекта рассматриваем человека? Ведь Кант начинает сочленять на каком-то фокусе эмпирическое и трансцендентальное.

Вопрос: Значит, смысл введения - это сочленение?

Ответ: Да. Во-первых, сочленение, во-вторых, переживание, говоря языком Фуко. Переживание есть последствие сочленения.

Вопрос: Кант говорил о том, что трансцендентальный субъект непознаваем?

Ответ: Кант говорил о том, что трансцендентальное лежит вне познаваемого.

Итак, была гносеологическая схема. Переведем эту схему, следуя за Кантом, в схему эпистемологическую, схему системы знаний о человеке. Тогда для нас само явление человека начинает распадаться на две составляющие: ноумен - постигаемое разумом, феномен - постигаемое чувственным опытом. Тейер де Шарден в работе “Новый человек” говорит, что мы должны работать не с человеком вообще, а рассматривать человека как явление, рассматривать его сущность как сущность особого рода. (Шарден был членом иезуитского ордена и пытался так глубоко выделить божественную сущность человека, что был потерян сам бог.)

Но мы - у Канта. Еще нет споров об антропологическом, еще философскую мысль не захватил океан мышления о человеке, еще не исчезла сама философия. Мы еще на уровне перехода от одной мыслительной формации к другой. У нас есть феномен и ноумен. Ноумен - то принципиально другое, этого нет в объективной действительности. Можно сказать, что это понятие без предмета. Это объект мысли, разума, и относится он только к сферам мысли. Но к каким мирам принадлежат эти два объекта?

Кант идет дальше и говорит, что есть мир имманентный и есть мир трансцендентный. Имманентный – пребывающий внутри (сознания). Да, он пребывает внутри сознания. Но опыт сознания есть эмпирический опыт. Этот мир не есть продукт внутреннего Я. Он из эмпирического. Опыт сознания

есть как бы печать эмпирического. Содержание сознания есть феноменальная память, те явления, которые сознание фиксирует, т.е. этот мир самоопределяется внутри границ возможного опыта. Он в опыте, весь этот мир, он внутри. Трансцендентный - перешагивающий за наш опыт. Это не дано сознанию, он не принадлежит внешнему миру. Он не имеет дела с феноменом. Объекты этого мира: бог, душа, бессмертие, любовь. Прочтите работу философа Соловьева “Смысл любви”. Там любовь есть понятие трансцендентного мира. Это лежит за пределами опыта. Кто поспорит, что познание бога лежит за пределами опыта? Либо познание свободы? Почему сегодня на конференции было так трудно говорить о самоопределении? Да потому, что у свободы нет оснований в этом мире! Кант говорит, что человек принадлежит двум мирам: имманентному и трансцендентному. В имманентном мире он песчинка, частичка. В трансцендентном - наделен свободой. Свобода есть обращение к богу, любви, бессмертию.

Например, как Сартр использует понятие трансцендентный. Он пишет, что человек трансцендентен, так как выходит за рамки любого возможного опыта. Человек является трансценденцией (первое схватывание), поскольку создает и присваивает трансцендентное. Именно в этом трансцендентном, пишет Сартр, возможно пространство человеческой свободы, необходимое условие самосозидания человека. Парадокс заключается в том, что это трансцендентное, в котором человек свободен, создает сам человек. Куда идти за свободой? Теперь можно пойти к Фуко, к его фразе о том, что Кант смешивает эмпирическое и трансцендентальное. Он как сказочный герой, который все перемешивает, заканчивает сказку, а дальше - разбирайтесь сами.

Педагогическое отступление. Я делаю для себя вывод, что если мы обеспокоены формированием этого мира, мы должны запускать гуманитарные практики как практики трансцендирования и рефлексию этих практик. Это и есть образование. И тогда педагогика, которая так самоопределяется, переворачивает все традиционные представления о педагогике. Она становится другой, она начинает реализовывать другие практики, не практики познания, в которых нужны 10 уроков в день. В этих практиках происходит совершенно другое. И они никогда не договорятся. Одни практики существуют целую эпоху, а время других еще не настало: они – эти гуманитарные практики - представлены пока лишь как прецеденты!

Вопрос: Что толкает человека на создание трансцендентного мира?

Ответ: Я продолжу метафорическую цепочку: понимание того, что он человек.

Сейчас поясню. В работе с Дильтеем, в третьей части нашего дискурса, мы узнаем, что, делая типологию метафизических систем, он извинялся перед читателем и писал, что, к великому своему стыду, не может выделить основания той типологии, которую будет осуществлять. Я их назову, это очень метафорично и красиво. Это способы разгадки жизни. Человек сталкивается с жизнью и, переживая ее, находит в ней загадки. Из этой загадки и вырастает человеческое. Почему появляется загадка? Не появляются же загадки у

всех остальных, а у человека - появляются. Почему жизнь остальных существ не меняется, а наша жизнь меняется постоянно? Потому что мы мечемся от одной разгадки к другой. Сама действительность, столкновение с жизнью вынуждает нас искать ответ на загадку.

Вопрос: Чем отличаются понятия трансцендентный и трансцендентальный?

Ответ: Трансцендентальный имеет отношение к теории познания. Это метод, связанный с критическим идеализмом, который говорит, что существуют доопытные условия познания (я бы сказал, “не опытные”). Трансцендентный имеет отношение к онтологическому и говорит о том, что существует такой-то мир. Кант вначале употреблял их как синонимы. Далее, вводя гносеологический и эпистемологические аспекты, он начал разводить эти понятия. В современной философии мы наблюдаем употребление выражения трнсцендентальный субъект. Познает же он трансцендентно.

Вопрос: Что толкает человека на понимание себя, своей сущности? Можно ли сказать словами Достоевского: “Человек есть тайна, я занимаюсь этой тайной, потому что я хочу быть человеком”?

Ответ: Дильтей писал, что наиболее четко вопрос о человеке стоял в трех сферах: поэзии, религии, философии. Эта работа, на которую я ссылаюсь, очень красиво построена, он переходит в ней от одной сферы к другой, демонстрируя это по разным сферам. Что же касается Достоевского, то он удерживал идею космизма, вертикали человека, через его тексты можно выйти на такое понимание.

Вопрос: Феномен, ноумен - это ваши категории?

Ответ: Нет. Это Кант. Я лишь интерпретатор, который хочет вдохнуть в старую идею некоторый антропологический смысл, которым можно пользоваться.

Вопрос: Переживание жизни - это осмысление жизни?

Ответ: Давайте оставим это как интригу. Столкнемся с Дильтеем, тогда и попробуем ответить.

Вопрос: Что такое “вещь в себе”?

Ответ: Феномен - являющийся. В философии Канта он выступает как вещь для нас, как явление - нам оно дано. А ноумен - вещь в себе, та, что скрыта, мы не можем взять ее в опыте, не можем с ней встретиться.

Далее в рассуждении небольшое отступление. Мы не можем относиться к человекознанию как к объектно-предметной сфере, подход к которой заимствован в естественнонаучной традиции. Нам нужны не естественнонаучные, а другие средства. При этом мы должны понимать, что у нас нет цели ответить на вопрос: “Что есть человек?”, превращающий его в объект действительности. У нас есть цель понять специфику сферы человеческого как созданной сферы, как определенной сферы развития его, им же и созданной. Кант не имеет в виду человека как объект. Он имеет в виду вопрос наших средств: где они?

Здесь мы подходим ко второй части нашего размышления по поводу природы этих средств. В истории культуры были выделены (разделены) науки о

духе и науки о природе. Науки о духе (или о культуре) содержат в себе идеографический метод. Разработкой этого метода занимались и представители неокантианской баденской школы Виндельбанд и Риккерт. Этот метод позволяет выделять индивидуальные особенности, представлять уникальное, описывать отдельное. Другой метод, номотетический, говорит об общих законах и принадлежит к сфере наук о природе. С помощью этого метода обобщают человека как объект эмпирический, обобщают многообразие его опыта.

Педагогическое отступление о применении гуманитарного знания при процессе обучения и образования людей. Был задан замечательный вопрос: "Если человек не изучает гуманитарные знания, значит, он не развивается?" Я бы поставил этот вопрос в еще более жесткой форме. Человек может изучать гуманитарные знания в школе или вузе, но другой момент, как это знание разворачивается, как оно реализуется, как он к себе его применяет. Если гуманитарные знания начинают превращаться в выделение законов и принципов, в обобщение, тогда это одно. Они тогда не схватывают индивидуального, уникального, отдельного. Вопрос педагогических технологий заключается в том числе и в способе разворачивания гуманитарного знания. Не может содержание образования быть заложено в эмпирическом обобщении. Не в этом суть современной педагогики. Если человеку не продемонстрирован способ разворачивания гуманитарных знаний именно так, чтобы выделить уникальное, чтоб соотнести свое уникальное человеческое с этим культурным знанием, то для него предмет история есть то же, что и механика.

Замечательно по этому поводу пишет Фуко ("Слова и вещи"): "На самом деле гуманитарные науки имеют очень большую специфику, ее очень трудно уловить". Он говорит, что в разные культурные эпохи были разные представления по поводу выделяемых объектов. Фуко выделяет три принципиальные эпохи и соотносит их с тремя различными системами знаний, задаваемыми предельными трансценденталиями: языком, трудом, жизнью. Это был первый момент.

Второй момент - по поводу самих гуманитарных объектов (мы уже затронули это на примере Фуко). То, что Фуко начинает осмыслять по поводу языка и жизни, это и есть объект гуманитарных дисциплин 19-20 веков.

Гуманитарные объекты не есть объекты сами по себе, а есть рефлексивные знания по поводу этих объектов. Центральный объект гуманитарных наук - человек. Гуманитарные науки родились в тот момент, когда в западной культуре появился человек как то, что следует помыслить, схватить. Гуманитарные дисциплины появляются там, где есть задача схватывания человека. Человек для гуманитарных наук - это живой организм, который изнутри жизни строит представления и живет благодаря им. Скорее всего, не сам человек, а именно эти представления, которые возникают у человека по поводу оснований его жизни, и есть тот самый объект гуманитарных дисциплин. Вот это и есть то самое, что мы ищем.

Педагогическое отступление. Трансляция способов порождения рефлексивных надстроек формирует человека, поскольку они есть представления о том, как человек строит свою жизнь. Задача педагогики – сделать нечто для того, чтобы рефлексивные надстройки возникли.

Теперь можно ввести изначальную принципиальную типологию педагогик: одним нужна эмпирия, а другим - ***практики трансцендирования, или гуманитарные практики.*** *(Отсюда происходит название нашей школы, а не потому, что здесь изучаются определенные предметы.) Это принципиально, и потому все педагогические средства должны измениться. Мы не сможем добиться этого большим количеством лекций о чем-либо. Фактически, наши сессии - это попытка развернуть практики трансцендирования, связанные с мышлением.*

Принципиально иное отношение в ШГО и к ученику. Это не ученик в традиционном понимании. Здесь существует пространство трансцендентальных субъектов вместо ученика и учителя. Это участники трансцендентальной практики. У трансцендентального субъекта есть определенный образ жизни, как у рыбы - вода, у птицы - ее полет. У трансцендентального субъекта есть трансцендентальная практика. Он ее должен осуществлять. Он может осуществить ее в одиночку, а может - не в одиночку, и тогда педагогика превращается в педагогику тьюторства. Это совместное осуществление практики, особый образ жизни. Это не школа, потому что здесь если что и транслируется, то проблема.

Подведем некоторые итоги. Мы договорились до того, что, во-первых, человек есть проблема средств познания, наших с вами средств, с помощью которых мы познаем себя. Во-вторых, человек есть продукт рефлексивного сознания, или знания гуманитарного (так, как мы его определяем). Здесь я хочу сделать остановку, подобно той, которую в свое время сделал Кант. Не идти дальше, потому что за этой чертой начинается та самая бездна, в которую человек проваливается и из которой восходит. Дальше начинается пространство индивидуальности.

Мы не можем идти дальше не то, чтобы все вместе, мы не можем идти с помощью коллективно выработанных средств, а вернее, мы не можем использовать их. Как говорит Фуко, здесь начинается антропологическое безмолвие, или безмолвие познания. Далее я оставляю каждому право на это безмолвие. Я лишь хочу, как некоторый культурный носитель, описать и передать те средства улавливания человека, которые мы наблюдаем в истории философии и метафизики. Я не хочу превратиться в оратора, который проводит средства познания человека, поскольку это уже безнравственно. Я хочу быть тем, кто лишь говорит о том, как это было. Я хочу, чтобы человек понял, что было до него, чтобы он столкнулся с культурными средствами, а дальше - это его проблема.

Я взял схему типологизации, которую нам предлагает Дильтей в работе “Типы мировоззрения и обнаружения их в метафизических системах”, и попробовал через анализ различных философских систем показать, какие сред-

ства в них используются, чтобы уловить в человеке человеческое, или познать человека. Перед тем, как ввести схему типологизации, Дильтей извиняется перед читателем за то, что не может выделить основания для типологизации. Он тоже начинает говорить о переживаниях! Он говорит, что метафизические системы создаются в тот момент, когда отдельный человек сталкивается с жизнью. Например, человек сталкивается со смертью, но не может ее познать. Дильтей говорит, что такое переживание и есть та самая жизненная загадка. Он опирается на эту загадку - не разгадку – и на ее основе пытается положить метафизические системы.

Первая характеристика в нашем анализе - онтологическая, она отвечает на вопрос: “Что человек знает или может узнать?” Вторая – гносеологическая: “Как человек познает?” Далее я попробую из первых двух характеристик вывести третью, ради которой мы и устраиваем весь этот дискурс. (Я не положил эту схему в самом начале, потому что не хотел поступать научно. Тогда бы исчезла интрига.) Эта характеристика - пространство возможности антропологического схватывания. Именно в этом пространстве можно схватить человека и воздействовать на него. Найти его я предоставляю вам. Оно ведь может пониматься двояко: это пространство, за которое мы можем “схватить” человека, а с другой стороны, он сам может “схватить” и ответить себе на вопрос: “Что есть я?”

Итак, Дильтей выделяет первую метафизическую систему - натурализм. Он говорит: “Здесь человек находит себя определенным”. Природа его сделала, и он как бы в ней растворен. В качестве онтологической действительности для него выступает жизнь природы. Но здесь есть некоторые рефлексивные отступления, связанные с развитием человека в этой концепции. Жизнь какой природы? Например, физической, но можно пойти дальше и сказать - социальной. (Субъективный налет мешает мне работать: ведь я принадлежу к одной из этих концепций, а должен сделать так, будто ни к одной из них не принадлежу.)

Главной онтологической проблемой этой теоретической концепции является поиск ответа на вопрос: “Если мир устроен механически, как часы, то как определяется духовная жизнь, если она есть?” Ответ дал в свое время Лукреций: “В человеке все естественно. Все возникает естественным образом, в том числе и разного рода духовное”. С этой точки зрения все можно объяснить. Эта концепция, согласно которой все цели лежат в природе, сыграла решающую роль в борьбе с церковью.

Познавательным механизмом натурализма является чувственный опыт. Сенсуализм утверждает, что все познание возникает из чувственного опыта. Протагор говорил: “Человек есть мера всех вещей”. Это значит, что человек строит себя на основе чувственного опыта, а так как чувственный опыт есть данность, то человек есть отображение внешнего мира. Но за что же его можно схватить? Что же можно понять, анализируя человека в этой концепции? С помощью этой теории мы можем познать не только чувственные переживания, но и переживания человеком законов мировоззрения (и заметьте -

в каждой теории будет свой тип переживания!).

Вторая метафизическая система - идеализм свободы. Основной посыл, из которого возникает идеализм свободы, заключается в миропонимании согласно идеи свободы. Это значит, что свобода человека существует. Тогда в качестве онтологической действительности мы наблюдаем мир индивидуальности как особенную картину мира - “самомироздание” (термин Дильтея).

Замечательный пример мы находим у Канта: бог не есть существо вне меня, но если бог есть, значит, бог есть во мне (перо зависло написать, что бог есть я). Появляется другая действительность, полностью персонифицированная. Кант в своих трудах называл это - трансцендентный дух, то, что присуще человеку. Например, свой бог, своя свобода, своя любовь. Далее у Дильтея идет совершенно поэтический текст. Было очень сложно выделить некоторые метафизические мысли и гносеологические основания. Мне пришлось составить свое мнение по поводу этого текста, и я написал, будучи человеком, сформировавшимся на идеях Канта, что главный механизм познания - свободная воля, а также сознание своих предпосылок.

Что мы можем с помощью этого здесь схватить? Мы можем уловить святость, или духовную правду и познать человеческую уникальность, или целеполагающую волю. Сознательную святость, понимаете? Не естественную, а сознательную, то есть определенную. Дильтей говорит в конце этой части: “Но основания для этого мы нигде не можем найти. Они только в самой деятельной натуре”, - и перечисляет имена тех мыслителей, которые принадлежали к этой концепции: Анаксагор, Сократ, Цицерон, Аристотель, Кант, ...

Дильтей после натурализма и идеализма свободы говорит: “Но ведь это не все!” Он вводит еще одну концепцию - объективный идеализм. В качестве онтологической действительности здесь выступает сущность мира. Мир устроен как единая сущность. Гегель это называл абсолютом - единым началом, или мировым духом, который пронизывает все, в том числе и человека. Я бы еще добавил, что все онтологические теории есть теории Большого (все есть целое). Там, где про гносеологические основания, Дильтей не совсем ясен - сплошной поэтический язык, очень красивый. Дильтей говорит, что в этой теории человек отдыхает. Это расслабленный созерцатель, который наблюдает мир, который знает, что он ему тождественен. Там сплошная поэзия - “созерцательное мышление” (термин Дильтея). Это мышление в мире, оно из него, оно ему принадлежит и восторгается и этим миром, и своей тождественностью ему. (Эта теория во многом связана с таким ее представителем, как Джордано Бруно.)

Что здесь мы можем познать? В антропологическом плане мы можем познать суть высшего начала как суть мира и суть человека одновременно, мы можем выделить тот момент, когда человек себя соотносит с миром, выделяет общее между собой и этим миром. В идеализме свободы личность была противопоставлена всему миру, а здесь она растворена, но не потеряна, как в натурализме.

Итак, вот эти средства: чувственный опыт, свободную волю и созер-

цательное мышление - мы имеем, чтобы уловить человека, чтобы он сам себя уловил. Все ли это? И что еще нужно?

Это была попытка подвести вас к некоторому тупику, который каждый должен раздвинуть индивидуально.

Вопрос: Может быть, для каждого человека это свое? Зачем отстаивать одну идею на всех? У каждого свой уровень сознания.

Ответ: Метафизики - это не просто системы знаний, это особые системы. Они настолько организуют человека, что это не просто спор о каких-то научных понятиях, это полагание разных сфер существования как сфер самоопределения.

май 1997

[1] Лекция прочитана на I гуманитарно-антропологической конференции "Проблема человека как проблема способа самоопределения" 15 мая 1997 г. (ШГО, Барнаул). Слушатели – учащиеся, студенты, педагоги.

С.А. Смирнов (Новосибирск)

К ВОПРОСУ О НЕКЛАССИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В КУЛЬТУРЕ

(точка зрения философа)

Я попробую изложить ряд представлений о том, что есть парадигма и что есть смена парадигм в культуре с точки зрения философии, и в этом смысле рассмотреть вопрос о том, что есть неклассическая ситуация в культуре. Зафиксирую это в ряде принципиальных положений, связанных друг с другом.

1. Онтологическая рамка.

С легкой руки науковеда Т.Куна мы стали говорить о смене парадигм в науке и затем переносить это понятие на другие отрасли знания и сферы жизнедеятельности. Но мы при этом понимаем, что "научная парадигма", по Т.Куну, лежит в пределах эпистемологии и гносеологии. Она никак не затрагивает вопроса о том, что есть парадигма, например, в действительности культуры, образования, философии.

Зафиксируем исходный пункт рассуждения: парадигма - это определенные онтологические и антропологические рамки, определяющие границы того или иного способа бытия и мышления. С помощью таких рамок мы можем фиксировать онтологические границы той или иной действительности, той или иной картины мира, того или иного образа человека. В истории человеческой культуры можно выделить ряд таких онтологических "укладов", в рамках которых вполне определенно понималось устройство действительности, ее природа (фюзис) и, соответственно ей, природа человека, его базовая идея, порождающий образ.

В этом смысле смена парадигмы есть смена онтологической рамки и смена базовой идеи человека, выработка его нового "проекта".

Фиксация такого перехода есть “бытие-событие” (М.М.Бахтин) в культуре, онтологический сдвиг, знаменующий собой переход от “классической” парадигмы к “неклассической”. Эту фиксацию проделывает философия, которая призвана заниматься мышлением “по краям”, мышлением об онтологических пределах. Но для того, чтобы проделывать такую работу, сама философия призвана всякий раз выходить за собственные границы и, тем самым, становиться неклассической.

2. Натуральная реальность и культурная действительность.

Теперь я зафиксирую место, позицию, из которой буду рассматривать данный вопрос, и, тем самым, выделю один из базовых признаков современной, или неклассической парадигмы в философии. Этот признак заключается в разведении натуральной реальности и культурной действительности (или действительности культурного развития).

Что это означает? Это означает, что классический взгляд на мир, на вещи, на человека заключался в обязательной фиксации результатов своего мышления и деятельности и приписывании внешним предметам и продуктам этой деятельности некоей сущности, некоей субстанциальной силы. Мол, есть некий объективный мир, в котором нечто происходит “на самом деле” (любимая присказка тех, кто претендует на истинность своих суждений). Ставилась натуралистическая рамка, придающая тому или иному предмету исследования статус объективности. Исследователь зависел от этой рамки. М.К.Мамардашвили называл этот феномен зависимости магией натуральных превращенных форм [7]. Ведь вся проблема в том, что данные формы, являясь плодом, результатом человеческой деятельности, превращаются в знаки, в кусочки лавы, застывшие формочки, превращенные, то есть вывернутые наизнанку, бывшие так называемые сущностные силы человека, осевшие в продуктах его деятельности. Но этим формам он придает магическую силу самостоятельной субстанции, выделяет в знак-символ силы, якобы действующей по своим законам и управляющей человеком.

К.Маркс в свое время вскрыл этот закон порождения превращенных форм на примере товарного фетишизма и осуществил, тем самым, сдвиг от натуральной реальности к действительности человеческого культурного развития. Г.П.Щедровицкий это называл переходом от натуралистического подхода - к деятельностному [13]. Переход этот означает перевод своего взгляда с объекта исследования и описания, которому приписываются некие готовые натуральные качества, к средствам описания и исследования, которыми располагает исследователь.

Итак, говоря о парадигме, мы должны прежде всего фиксировать свою точку зрения, свою позицию, из которой мы смотрим на так называемый мир, или природу. Еще точнее, ставить ему рамку, понимать границы мира. Работа по обозначению онтологической рамки - главная работа философа. Эти рамки могут быть разные - в зависимости от позиции исследователя и от ситуации в культуре. Рамка эта не является следствием чего-то раз навсегда ставшего. Она не лежит где-то в некоей субстанции (природе или Боге). Более то-

го, сама идея субстанции суть фиксация такой онтологической рамки. Забегая вперед, скажу, что, например, базовые идеи Природы или Бога есть рамочные онтологические идеи, которые кладутся в основание разных онтологий, или разных действительностей.

Итак, необходимо разводить две “вещи”. Есть некая так называемая натуральная реальность, к которой привык человек как эмпирическое существо. Эта реальность ему явлена как нечто внешнее. Это то, что его окружает, буквально дано ему как данное уже до и вне его: природа, вещи, чужой опыт. Этому окружению, или среде он приписывает качества объективности и субстанциальности. Но проблема в том и состоит, что миров много, их больше, чем некий один, натурально данный. И миры эти не заданы. Вопрос, каковы эти миры, как они устроены, зависит от средств того, кто ставит онтологические рамки, от культурных средств, от “культурного органона”, которым располагает человек.

Есть культурная действительность, то есть реальность, пропущенная через мышление субъекта. Для понимания того, какова действительность, человеку самому приходится выходить за пределы своей собственной натуральной, эмпирической данности, совершать акт второго рождения и вырабатывать собою и через себя этот культурный органон, свое главное орудие и второе, но уже “культурное тело”, тело личности. Но об этом я скажу ниже.

Итак, я зафиксировал свою позицию. Она заключается в следующем:

- есть разница между натуральной реальностью и культурной действительностью;
- действительность выстраивается в процессе культурного развития субъектом развития;
- субъект культурного развития не дан от рождения. Он выращивается в актах второго рождения, вырастает из эмпирического индивида, нарастает на его теле;
- в актах культурного развития субъект развития выращивает на своем первом эмпирическом теле второе культурное тело. Органом этого тела становится “культурный органон”, то есть определенная, сложно организованная система культурных средств, имеющая свою “архитектонику” [2]. Принципиальную идею выстраивания такой архитектоники выразил Л.С.Выготский через идею овладения субъектом своими собственными натуральными процессами с помощью культурных орудий [3].

Тем самым, я положил в основание свою метапозицию, из которой буду отвечать на вопрос, что есть парадигма и что есть смена парадигм. В дальнейшем рассуждении я буду разворачивать данную позицию через ряд пунктов и базовых понятий.

Главное здесь заключается в самом простом и одновременно самом сложном утверждении - неких миров, которые есть “на самом деле”, - их нет. Есть то, что я полагаю с помощью своих средств. Реальность, пропущенная через мое мышление, есть действительность. И надо понимать эту разницу. Понимать, что по поводу одной и той же реальности можно выстроить разные

действительности и жить в них. И наоборот, можно представить натурально-хронологически как бы разные миры (например, сегодняшний XX век и античность), но быть (то есть, по существу, пребывать и мыслить) в одной действительности, например, в мифологической. Разница между действительностями лежит не в пространстве натурально положенных исторических эпох, а в пространстве мышления и бытия человека.

Итак, положив таким образом идею онтологической рамки, попробуем ответить на вопросы: “Что есть действительность по принципу, как она устроена? Что значит видеть разницу между реальностью и действительностью? Где эта действительность?”

3. Онтологическая идея.

Прежде всего должна быть положена базовая идея, которая “ставит” ту или иную онтологическую рамку действительности. Иначе говоря, идея, выполняющая функцию рамки. Например, идея Природы, или идея Бога, или идея Культуры. Сколько таких базовых онтологических идей можно перечислить в истории культуры? И можно ли это сделать? Петр Щедровицкий [14], например, выделяет семь таких базовых идей - идеи Космоса, Бога, Природы, Истории, Деятельности, Мышления и Человека (последняя, с его точки зрения, ставится в переломные эпохи). В зависимости от рождения базовой идеи формируется определенная онтология. Представление становится онтологическим, если имеет рамочный статус.

Сейчас мне важно зафиксировать принципиальный вопрос: когда идея становится рамочной? Базовый ответ гласит: идея становится рамочной, онтологической тогда, когда встречаются, пересекаются две тенденции в культурном развитии - тенденции порождения и тенденции потребления. Ситуации такого переплетения каждый раз случаются, то есть складываются. Это первое.

Второе: идея становится онтологической, то есть обрамляет действительность предмета (общество, природа, явления, человек, свойства, состояния, вещи и проч.) у разных субъектов развития, будь то единичный индивид, берущий на себя функции рефлексии культурного развития (и через это становящийся субъектом), или социум, или группа. Масштаб субъекта развития тоже может быть разным. Например, внутри господствующей действительности в масштабах социума могут быть разные действительности в масштабах отдельных индивидов.

И третье: что значит - идея обретает рамочный статус, становится онтологической? Это значит, что она становится “объяснительным принципом”, который кладется в основание определенной картины мира. Например, как это сделал Э.Г.Юдин с понятием деятельности. Для патристики идея Бога также была объяснительным принципом, а не только предметом веры. И этот принцип конституирует все то, что укладывается в ту или иную действительность.

Итак, необходима рамочная идея, задающая существо той или иной действительности, ее природу, механизм порождения. В зависимости от масштаба субъекта, от ситуации порождения и потребления в культуре мы можем

выделять разные рамочные идеи.

Теперь посмотрим на культурное развитие исторически как на смену эпох (независимо от масштаба субъекта - индивид это или социум). Мы можем выделить здесь четыре базовые рамочные идеи - идеи Мифа, Природы, Деятельности, Машины. Все эти идеи крутятся вокруг исходного корня, точки, которую А.Ф.Лосев называл “самое само”, того Единого, исходного начала, которое не разложимо на части, вокруг которого разворачивается все многообразие действительностей [6].

Смена данных рамочных идей означает полный культурный цикл, или цикл культурного развития субъекта развития (не важно, кто понимается при этом под ним - индивид, группа или социум).

Эти базовые идеи порождают четыре действительности культурного развития - мифологическую, естественнонаучную, искусственно-техническую и механистическую. Каждая действительность нуждается в самостоятельном описании и подробной развертке. Оставим это для отдельного разговора. Пока же зафиксируем, что независимо от хронологии, то есть натурального времянахождения, субъект может пребывать в разных действительностях в зависимости от средств собственной жизнедеятельности и средств рефлексии по отношению к этой жизнедеятельности.

4. Культурная практика.

Эти средства прежде всего зависят от базовой культурной практики с “единицей культуры”. В основании каждой действительности лежит определенная практика, которая и порождает эту действительность. Последняя не дана как готовая. Она всякий раз порождается той или иной практикой. Каковы они? Это практика порождения мира по образцу-архетипу, практика описания естественного объекта, практика проектирования и практика организации.

5. Единица культурной действительности. Идея культурного цикла.

Каждая практика есть оперирование определенной базовой культурной единицей. В случае с мифологической действительностью в качестве единицы культуры выступает образец-архетип. Он задает прецедент, пример для подражания. Через него новые поколения приобщаются к священному прошлому, к отцам-первопредкам, задающим образец, который они взяли сами от своих предков, и так до самого Начала, до времени оного, до “самого самого”. Миф рождает новое время, раздвигает горизонт. Он действует, разумеется, на примере для подражания, на образце, поэтому всякое новое начинается с харизмы личности зачинателя, с его голоса и образа. Нужен новый Бог, новый вождь, новый Отец. Об этом подробно писал М.Элиаде [15].

Затем наступает кризис, когда онтологическая рамка перестает действовать, то есть базовая идея перестает быть рамочной, не является обьяснительным принципом, и в связи с этим, истощаются средства построения данной действительности. Почему это происходит? Почему в принципе происходит смена онтологической рамки?

Это происходит тогда, когда субъект развития перестает отвечать на “зов

бытия” (М.Хайдеггер), то есть его онтология и выстроенная в соответствии с ней антропология становятся узкими для рамок бытия. Живой материал бытия начинает разрушать положенные рамки. Наступает хаос, господство неуправляемой стихии. Субъект снова попадает в экзистенциальную ситуацию - быть или не быть.

Так происходит по принципу. Если же говорить о смене четырех вышеназванных идей, то от идеи образца-архетипа происходит переход к идее проекта, следующей единице культуры, при осознании необходимости сознательного проектирования и программирования культурного развития. Тогда от образцов-архетипов субъект развития переходит к проектам и программам. В этой практике проектирования рождается искусственно-техническая действительность, устроенная в принципе по-другому.

Осознание философом этой границы, этой ситуации перехода есть осознание неклассической ситуации, когда бы хронологически она ни происходила (это может быть эллинизм, Возрождение или конец XX века). Тем самым, фиксируется онтологический сдвиг, смена онтологической рамки, что означает порождение неклассической ситуации в культуре.

После осуществления практики проектирования и программирования субъекту развития необходимо отойти от результатов своей деятельности и положить ее в качестве объекта исследования. Тем самым он проделывает практику описания какого-либо предмета как объекта с присущими ему теми или иными качествами, как ставшее нечто. В качестве объекта он может взять любой живой опыт, любую деятельность или акт мышления. Это специальная работа, в ходе которой выстраивается уже иная действительность - естественнонаучная. В качестве главной культурной единицы здесь выступает идеальный объект, точнее, любой предмет, понимаемый и построенный как идеальный объект.

После того, как акт культурного развития осуществлен как прецедент (в мифе), спроектирован и спрограммирован (в проекте), затем описан и исследован (как идеальный объект), он должен быть положен в качестве организации, в которой, как в машине, заложены и закреплены все функции и места разных субъектов. Наступает этап механистической действительности.

После определенного функционирования действительности как машины наступает ее кризис. Ситуация в культуре меняется, и нужен новый прецедент, новый миф, новый образец. Наступает эпоха нового культурного цикла.

Круг замкнулся. Совершился большой культурный цикл. И снова - цикл по кругу: архетип - проект - объект - организация. Соединение в цикле этих единиц и практик образует полноту культурного цикла. Полнота цикла - главный признак культурного развития. Если субъект развития овладевает теми или иными базовыми практиками, то наступает определенный уровень культурного взросления. Мы можем говорить о культурном возрасте субъекта. Чтобы ухватить степень культурного взросления, необходимо, тем самым, иметь представление о культурной норме.

6. Культурная норма.

Это максимальная степень развития и реализации той рамочной, онтологической идеи, которая была положена в основание той или иной действительности культурного развития, и максимальное осуществление той или иной культурной практики. Эмпирическое сознание привыкло к натуральному среднестатистическому выражению нормы - средняя температура, среднее содержание гемоглобина в крови. Отсюда, например, представление о здоровье "среднего" пациента, о норме и патологии.

Что же касается акта культурного развития, то его невозможно ухватить с точки зрения "средней нормы". В акте человеческого культурного рождения не может быть средних показателей. Здесь можно говорить о полноте и глубине постижения и спасения, о полноте овладения культурными практиками. Поэтому культурная норма - это идеал, то есть максимальное воплощение базовой онтологической идеи, ее осуществление.

Можно говорить о классических образцах той или иной культурной практики. Классика есть во всех действительностях культуры: классика в античности, классика в эпоху Возрождения и т.д. Классическое в пределах той или иной действительности - это соответствие культурной нормы онтологической идее, полнота осуществления последней. Тогда "неклассическое" есть фиксация сдвига, перехода к новой культурной норме, точнее, фиксация несоответствия новой культурной практики старой онтологической идее и, в связи с этим, необходимость выработки новой культурной нормы, которая еще не достигнута. Но для этого необходимо достаточно ясное представление о новой онтологической идее. К примеру, какова она сейчас, в настоящее время? Какова онтологическая и антропологическая рамка бытия и мышления? Что фиксирует современный постмодерн? Оставим пока вопрос без ответа.

7. Малый и большой культурные циклы.

Внутри каждого круга культурного цикла, внутри каждой действительности, которые мы указали, можно выделить и малый цикл культурного развития. Вспоминая идею Л.С.Выготского о культурных орудиях, отметим, что овладение той или иной культурной практикой также осуществляется поразному. В своей истории человечество наработало большое количество тех или иных культурных средств-орудий, например, понятие, символ, имя, образ, орудие, число и проч. Субъект развития овладевает тем или иным культурным средством (М.Коул [4] называет его медиатором) и через него, с его помощью, овладевает своими натуральными процессами. Эти средства как бы "вшиваются" в его тело, точнее, становятся частями его нового неорганического тела, тела личности, они увеличивают, удлиняют эмпирическое тело индивида. Круг овладения этими средствами есть особый малый круг культурного развития. Степень овладения этими средствами означает также свой "культурный возраст". При овладении понятием у субъекта один возраст, при овладении образом - другой.

Теперь, вспоминая то, что мы сказали выше про действительность, можно говорить о действительности Понятия, действительности Образа, Имени, Числа и проч. Смена их означает также смену определенных парадигм, то

есть типов мышления и деятельности. Фиксация границ между понятийным и образным, символическим и орудийным мышлением есть также мышление на границах, работа философа по краям.

Итак, работа с культурным орудием происходит внутри каждой действительности, причем по-разному. Понятие числа или слова, например, в мифологической действительности - одно, а в естественнонаучной - другое. И каждый раз, переходя из одной действительности культурного развития в другую, субъект по-разному овладевает числом или словом, вступая в новый культурный возраст.

В рамках малого цикла мы также говорим о базовых культурных практиках, порождающих действительность культурного развития, только теперь это практики построения понятия, восприятия образа, обретения имени и проч.

8. Натуральная превращенная форма.

Теперь вернемся к началу. Мы развели натуральную реальность, точнее, мир натуральных форм и действительность культурного развития. Результатом развития является отложение в архиве культуры тех или иных культурных форм. Они отслаиваются от актов культурного развития тех или иных субъектов развития. Миф, проект или организация (по большому циклу), или число, понятие, образ (по малому циклу), или культурные формы, будучи просто взятые как артефакты - картины, тексты, скульптуры и проч., превращаются в определенные продукты, которые представлены новым поколениям как экспонаты в музее, как архивные документы. Это те натуральные формы, которые застыли, даны как готовые и омертвевшие, в отчужденном натурализованном виде.

Новым поколениям предстоит совершать свои круги культурного развития, проходить по своим “кругам ада и рая”, чтобы становиться субъектами развития. И первый шаг в этих актах - распредмечивание готовых натуральных форм.

Таким образом, есть пространство натуральных форм, в котором последние просто лежат. Они здесь даны, уложены в архиве. И есть пространство культурного развития, которое совершается всегда в актах культурного развития. Это важно, поскольку всякий неофит как эмпирический индивид стремится взять культуру как вещь, как готовую форму, не совершая акта развития. Без каждый раз повторяющегося акта смерти и второго рождения это невозможно.

Нужен какой-то дополнительный ресурс, чтобы преодолеть это искушение, которое когда-то однажды пережил первопредок Адам. Он пытался вкусить запретный плод и стать таким же сильным, как боги, не совершая акта смерти и рождения. Момент начала культурного развития начинается не сразу в действительности культурного развития, а за ее пределами, в действительности экзистенциального и онтологического самоопределения, когда человек попадает в ситуацию Адама или Гамлета, в которой ему приходится определяться как предельному существу, пытающемуся быть бессмертным.

Иначе, по И.Канту, ставить предельные цели и, тем самым, становиться философом, помещать себя в пространство мировой философии, задающей предельные вопросы.

9. Экзистенциальная ситуация.

С другой стороны от культурной действительности лежит иное, особое пространство, в которой теряются границы между мирами - пространство экзистенции, то есть предельного, метафизического вопрошания человека. Самоопределение в этом пространстве дает субъекту новые силы выстрадать и выдержать этот момент попадания в ситуацию Ничто, ситуацию перехода онтологических границ.

В эту ситуацию человек попадает в моменты онтологического кризиса, когда рушатся устои, плывет почва под ногами, то есть когда перестает работать привычная онтологическая рамка.

Чтобы понять специфику той ситуации культуры, в которой мы оказались, понять, какая парадигма формируется, мы должны как раз попасть в эту экзистенциальную ситуацию. Точнее, мы просто в нее попадаем. Именно из экзистенциальной ситуации виден разрыв между эпохами культурного развития, между различными действительностями культурных циклов. Изнутри культуры разрывы не видны. Изнутри мифа миф не понять. Онтологический сдвиг понятен при нахождении в иной, запредельной ситуации, в зазоре между онтологическими рамками (по М.Хайдеггеру, в “просвете бытия”).

Теперь, вспоминая вопрос о сегодняшней ситуации в культуре, можно сказать, что сейчас ситуация запредельная, или неклассическая. Ситуация, по поводу которой В.Шаламов сказал, что после ГУЛАГА писать нельзя[12]. После того, как человек попал в запредельные, немыслимые горизонты, когда рухнули все представления о добре и зле, о человеке и Боге, после всего этого писать, как Л.Н.Толстой, нельзя. Вообще писать нельзя, то есть сочинять, литературствовать. Тем самым, В.Шаламов фиксирует предельную ситуацию - ситуацию полного кризиса всего предшествующего опыта культуры. Человек попадает в пространство ***ничто***, то самое, когда все рушится, когда опускаются руки, когда человек смотрит в глазницы небытия, черноты и немоты. Не просто смерти (хотя это аналог предельной ситуации в индивидуальной жизни каждого). В случае с культурой это, прежде всего, попадание в ситуацию культурного героя - Адама и Гамлета. Это изменение метафизической позиции, всего устройства космоса.

Такую предельную ситуацию одним из первых описал С.Киркегард [5], то есть отрефлексировал ситуацию, в которой оказался Адам. Для датчанина это была не просто библейская история. Он своей биографией описал ситуацию попадания в ничто и изживания экзистенциальной муки. Он ввел в культурную действительность такие феномены, как экзистенция и возможный человек.

С.Киркегард, тем самым, предвосхитил смену парадигм, переживаемую в настоящее время в культуре. Он попал сам в ситуацию Адама и описал ее, сделав ее действительной, поскольку в натуральной реальности ее, как тако-

вой, просто не бывает.

Сам прецедент С.Киркегарда становится образцом. Он фиксирует принципиальную ситуацию, в которую попадает каждый субъект развития. Это “обморок свободы”, поскольку он не выдерживает метафизической возможности стать в бытии (или не стать!). У него нет готовых костылей и подпорок, помогающих сразу осуществить акт второго рождения. Он захлебывается от воздуха свободы, той метафизической, запредельной возможности состояться.

Если раньше эту ситуацию пережил и отрефлексировал С.Киркегард, то потом это пережила европейская культура. Разница лишь в масштабе субъекта развития.

В этом состоянии субъект начинает искать пути спасения. Но наработанных культурных практик у него еще нет, а вчерашний опыт не помогает. Более того, вчерашний культурный опыт подвергнут категорическому отрицанию (что делают модерн и постмодерн). И он (новый субъект культуры) либо начинает перестраивать мир (наступает эпоха деконструкций), либо пытается осуществлять конструктивную работу по выстраиванию новой онтологии, новой действительности культурного развития, то есть либо отрицательная “энергия заблуждения” порождает постмодерн, либо положительная энергия второго рождения порождает новую архитектонику мира.

Но парадокс заключается в том, что энергия отрицания культуры перерастает в энергию самого субъекта отрицания. Это отмечает в своих работах В.Л.Махлин [8]. Постмодерн начинается с отказа от модерна, от исходных идей начала века, от революционных программ преобразования. Это приводит ко всеобщей деконструкции, к разлому любой конструктивной здравой идеи. Отсюда идеи “смерти автора”, “конца истории”, “смерти Бога” и проч. “Чреватое утверждением” абсолютное отрицание становится нигилистическим отрицанием по принципу, абсолютным Ничто, убивая и самого субъекта отрицания.

10. Субъект отрицания и личность.

Наряду с постмодернистским субъектом-деконструктивистом рождается субъект культурного развития, то есть личность.

Что это значит? Прецеденты неклассического философствования осуществили, каждый по-своему, М.М.Бахтин и Л.С.Выготский. Они попытались предметно выстроить действительность того, что называется личностью. В отличие от религиозных русских философов, писавших и творивших рядом с ними и незадолго до них по поводу той же личности, М.М.Бахтин и Л.С.Выготский были не просто еще одними философами диалога или философами личности. Они пытались зафиксировать онтологический сдвиг (что пытался по-своему делать и М.Хайдеггер). Для фиксации сдвига М.М.Бахтину необходимо было конструктивное понятие личности. Не оценочное, не морально-назидательное, а культурное понятие, обозначающее особое культурное образование, неорганическую целостность, органами которой являются особые “культурные” органы-орудия (те самые число, знак,

слово и проч.). Бахтинские “паратермины” (В.Л.Махлин) или “метакатегории” (В.Хесле [16]) личности - это ответственность, событие, поступок, архитектоника. Л.С.Выготский выстраивал действительность личности через понятия овладения, культурного средства-орудия, опосредования.

Фактически с разных сторон разные исследователи проделали работу по выстраиванию новой действительности личности. Но оба сказали про одно и то же - про то, что человек понимает не натуральным органом, а “культурным органоном”, и этот культурный органон он вырабатывает, выстраивает на основе культурных практик.

Примерно об этом говорил М.К.Мамардашвили, когда приводил пример с телескопом Г.Галилея [7]. В отличие от Д.Бруно, у Г.Галилея был телескоп. Он не просто доказывал священникам, что Земля находится в центре мироздания, он это мог показать, рассчитать математически. Но у священников было другое зрение, точнее, умо-зрение. Они видели другими “глазами”, другими представлениями о мире. Им телескоп и математика были не нужны. Это не их “культурные орудия”, не их “культурный органон”.

11. Культурный органон.

Тем самым, я фиксирую одну из базовых трудностей. Представьте себе ситуацию. Собираются люди в одном месте и начинают говорить про кризис в культуре, про постмодерн, про неклассическую культуру, философию и проч. Будучи существами натуральными, эмпирическими, эти люди пытаются понять друг друга, что-то объяснить. Как они это делают, с помощью чего? Им помогает как-то сходство их эмпирического опыта, они узнают себя друг в друге. И радость узнавания их сближает. Или наоборот, отталкивает энергия отрицания и неузнавания. Но при этом, несмотря на достижения психологии развития, остается загадкой органика этих встреч, феноменов понимания.

Но идем дальше. На фоне эмпирического понимания опыта разворачивается иной опыт, метафизический, то есть запредельный с точки зрения натуральных, ставших форм. Опыт, который не ухватывается средствами, наработанными людьми в эмпирическом опыте, в обыденной жизни. Это опыт философии, религии, искусства. И, тем не менее, люди как-то умудряются этот опыт ухватить, выстроить и предъявить друг другу. Как они это делают? Ведь для этого им нужны совсем специфические средства, особые культурные орудия. Философ, например, пытается строить онтологии, помыслить бытие и опыт этого помысливания удержать, зафиксировать и предъявить другому в качестве свидетельства. Не в качестве идеологии (это невозможно), а в качестве акта-прецедента.

И здесь вопрос остается открытым: какими органами философ пытается помыслить бытие? Как он строит онтологии?

Допустим, философы внутри разработанной традиции средствами языка как-то понимают друг друга. Им помогает специальная работа по переводу одного знака на другой, то, чем занимается профессиональная философия, или “школьная философия” (И.Кант). А если философ пытается ухватить он-

тологический сдвиг? Если он заговорил о неклассической парадигме не как еще об одной системе знаний или теории, а как о новом способе бытия и мышления? У него же нет готовых средств ухватывания того, о чем он говорит, у него нет готового предмета. У него, казалось бы, нет средств ни понять, ни помыслить, ни построить, ни рассказать другому!

Итак, у него нет ни предмета действительности (поскольку ее нет натурально, она еще не стала, не осела в натуральных формах), ни средств ее описания. Она никак не дана объективно. Она вообще не дана. И философ начинает самим собой и на себе выстраивать то, чего в бытии нет, поскольку действительность культурного развития есть действительность актов этого развития, которые совершаются конкретными субъектами (не эмпирическими индивидами!).

Неклассическая парадигма конституируется личностью того, кто об этой парадигме говорит. Но как, с помощью чего? Мы опять приходим к идее культурного органона, тела личности. И действительность этой личности как-то устроена.

При этом личность философа потому собою выстраивает неклассическую парадигму, что она (эта личность) находится на грани, на стыке между актами культурного развития, между культурными действительностями. В отличие от актов, которые могут быть ухвачены и описаны (особенно, если совершен полный культурный цикл), пограничный субъект совершает не акт развития, а совершает “открытое действие” (понятие Б.Эльконина), то есть совершает действие по открыванию онтологического горизонта [16].

Такое “событие бытия” (М.М.Бахтин), то есть онтологический сдвиг, находится не внутри культуры, а на стыке, на пересечении разных онтологических горизонтов. Здесь субъект развития - не натуральный индивид, а собственно личность, то есть субъект развития по понятию.

Смысл такого стыка состоит не в том, чтобы что-то новое открыть или совершить нечто нетривиальное. На самом деле, нетривиальна уже сама возможность этого стыка, поскольку он является результатом действий разных субъектов развития, идущих из разных онтологических горизонтов. И здесь не бывает повторов. В этом смысле, событие встречи всегда дает избыток, онтологическую добавку. Это “событийный избыток” (В.Л.Махлин) по отношению к устоявшейся онтологической конструкции (М.М.Бахтин говорит о “надбытии”).

Таким образом, я, пытающийся нечто сказать о неклассической парадигме, должен быть в этом состоянии “надбытия”, открытости, точнее, совершать действие по открыванию.

Я должен постоянно вырабатывать в себе культурный орган по открыванию. Это действие по открыванию и есть содержание понятия поступка у М.М.Бахтина. Философия поступка в этом смысле и есть первая философия, действительная метафизика. Она же и последняя, как свежая рыба у Воланда в романе М.А.Булгакова.

Если смотреть по персоналиям, то смена парадигм выглядит как очеред-

ная попытка очередного философа совершить действие по открыванию и через это заново построить предмет “первой философии”, предъявить заново ее онтологическую рамку.

В XX веке это делали М.М.Бахтин (философия поступка), М.Хайдеггер (фундаментальная онтология), Л.С.Выготский (культурно-историческая теория). Их предтечами были С.Киркегард (экзистенция возможного человека), Ф.Ницше и другие.

Всякий новый “частный мыслитель” начинает собою ставить новые онтологические рамки. Этим действительный философ отличается от идеолога, который снимает после первого готовое знание, идеологему, и преподает ее в качестве “школьной философии”.

Фактически, философ собою в культурной практике выстраивает новую организацию себя, уже Другого, свой “культурный органон”. Именно с помощью этого органона он вступает в “большой разговор”, разговор в “большом времени”.

Тем самым, неклассические практики XX века - это разные практики осознанного выстраивания этого культурного органона, позволяющего ***быть*** в онтологическом стыке, на грани онтологий. Все они нацелены на понимание встречи Я и Другого.

12. Проблема “органона” в истории философии.

Последний пункт - в качестве комментария. Известно, что “Органон” - это позднее название корпуса логических текстов Аристотеля, которое дали греческие аристотелики [1]. Эти сочинения были названы “орудными книгами” (“органика библиа”), инструментами. Одним из ключевых текстов была “Топика”. В ней Стагирит выстраивает топику как систему пустых мест (топов), служащих орудиями при построении суждений. В средние века ее использовали как руководство при проведении диспутов. В этом смысле любое понятие или суждение рассматривается как средство, орудие познания.

С тех пор знания, логические категории стали рассматриваться в логике, гносеологии, эпистемологии как определенные средства, имеющие свое устройство, объективированные от субъекта познания и могущие быть переданными от поколения к поколению по каналам трансляции культуры.

В этом смысле, орудийную функцию знака открыл не Л.С.Выготский. Его идея заключалась в другом. Проблема ведь не только в том, что вещь или знак являются орудием или средством познания некоего внешнего мира. Я уже сказал, что мир устроен по-иному, не как некая заданная натуральная внешняя реальность, а как действительность культурного развития субъекта, который находится внутри нее. Проблема как раз в том, что знак становится психологическим орудием, овладевая которым субъект овладевает собой как натуральным существом и через это формирует уже свое культурное тело, не данное ему от первого рождения. Тогда “органоном” является не просто некая совокупность знаков, а культурное тело, становящееся в процессе культурного развития, тело личности.

Идею органона, наряду с логикой и эпистемологией, но в ином ключе, па-

раллельно развивала эзотерическая практика. Например, применительно к исихастам С.С.Хоружий говорит о понятии органона как об определенном своде, каноне, системе практик внутреннего опыта, направленного на спасение и исцеление [11], и пытается реконструировать данный органон (здесь органоном является совокупность “органов”, буквально - орудий, с помощью которых осуществляется практика священнобезмолвия).

В первоначальном смысле, с точки зрения заданности философии как заботы человека о себе, о своем культурном развитии, древние греки так и понимали органон - как совокупность средств, практик заботы о себе. М.Фуко [9] выделял три базовые практики такой заботы - “диететика” (забота о доме, своем быте), “экономика” (забота о материальной жизни и социальном окружении), “эротика” (забота о другом человеке, любовь к другому).

В этом смысле, мы не просто говорим о том, как осуществляется практика культурного развития, но воссоединяем ее с практикой заботы о себе субъекта развития, и, тем самым, одновременно восстанавливаем задачи “первой философии”, утраченные после Аристотеля, про которые периодически человечество вспоминает в эпохи кризисов, то есть переходов от одной эпохи культурного развития к другой.

Нынешний век демонстирует как раз такой момент очередного обращения к античности, косвенным образом показывая, что мы находимся в ситуации Адама, осознавшего свое падение. Кто нам покажет выход из такой ситуации экзистенциального и онтологического самоопределения? Куда нам плыть?

Исходя из идеи культурного органона, выход единственный - из ситуации “обморока свободы” человек выходит, строя на себе, превозмогая и претерпевая немоготу, свой культурный органон, собою и на себе показывая свидетельство новых культурный практик. Прошлый опыт не поможет. Нужен прецедент. Сейчас - время прецедентов. Время нового Мифа. Нового культурного цикла. Нового шага.

Ну, что же, пошли?

Литература

1. Аристотель Сочинения. т.2.- М.- 1978.

2. Бахтин М.М. К философии поступка. // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984-1985.- М.- 1986.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч., т.2.- М.- 1982.

4. Коул М. Культурно-историческая психология.- М.- 1997.

5. Кьеркегор С. Страх и трепет.- М.- 1993.

6. Лосев А.Ф. Самое само.

7. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию.-М.- 1992.

8. Махлин В.Л. Философская программа М.М.Бахтина и смена парадигмы в гуманитарном познании. - М.- 1997.

9. Фуко М. Герменевтика субъекта. // Социо-логос. Вып.1. - М.- 1991.

10. Хесле В. Гении философии Нового времени.- М.- 1992.

11. Хоружий С.С. Подвиг как органон. Организация и герменевтика опыта

в исихастской традиции. // Вопросы философии. - 1998.- № 3.

12. Шаламов В. О моей прозе (письмо И.П.Сиротинской).//Новый мир.- 1989.- № 12.

13. Щедровицкий Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и деятельностного подходов. // Вопросы методологии. – 1991.- № 2.

14. Щедровицкий П.Г. Л.С.Выготский и современная педагогическая антропология. // Тьюторство: идея и идеология. Материалы 1-й Межрегиональной тьюторской конференции. -Томск. - 1996.

15. Элиаде М. Священное и мирское. – М. - 1994.

16. Эльконин Б.Д. Л.С.Выготский - Д.Б.Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие. // Вопросы психологии. - 1996. - № 5.

ноябрь 1998

А.Ю. Тупицын (Москва)

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Кризис социальных институтов и самоопределение

Оставляя в стороне вопросы о сущности, механизмах и формах самоопределения, в данной статье мы бы хотели остановиться на внешнем контексте, культурном и социально-политическом, в котором те или иные акты самоопределения осуществляются. Это тем более важно, что, по-видимому, в указанном контексте произошли за последние годы настолько серьезные изменения, что проблематично даже называть его контекстом, то есть тем, на фоне чего разворачиваются те или иные действия или события. Внешнее и внутреннее стало насколько динамично, настолько переплетено и текуче, что почти не поддается анализу. Этому, вероятно, есть свои причины и свои объяснения.

Наиболее существенной, видимой всем (но от этого – не менее фундаментальной) причиной выступает кризис социальных (государственных) институтов (для России государственное и социальное - синонимы). Этот кризис является всеобъемлющим, и образно его можно сравнить с прогнившей материей: за какое место ни возьмется рука – расползается на мельчайшие ниточки.

Феноменологически кризис социальных институтов проявляется настолько ярко буквально во всех сферах жизни, что даже самые закоренелые адепты государственности чувствуют его серьезность и глубину. В финансовой сфере он проявляется в виде невыплаченных зарплат и пенсий. В сфере здравоохранения – в виде роста числа больных людей и возвращении, казалось бы, давно забытых заболеваний – туберкулеза, оспы, холеры. В сфере культуры мы наблюдаем наступление постмодернизма. Из заурядного культурного течения, присущего узкому кругу лиц, постмодернизм, растиражированный СМИ, становится массовой формой сознания. Думается, сказанного достаточно для

обоснования серьезности происходящих контекстуальных перемен.

Поиск и уход от себя

Кризис социальных институтов, помимо разнообразных политических и социальных аспектов, имеет важное антропологическое следствие – человек остается один. Больше ничто не является посредником между ним и социумом, природой, космосом. Да, конечно, через какое-то время будут сложены новые социальные институты, но пока этого не произошло, человек является голым и незащищенным. По-другому – открытым, распахнутым внешнему миру.

"Возвращение человека действующего"[1], – французский социолог Ален Турен очень точно, на наш взгляд, подметил специфику социальной ситуации. Описывая конец эпохи индустриализма, Турен подчеркивает, что производство товаров как основной индустриальный процесс все больше и больше заменяется производством целей и смыслов. Это не означает, конечно, что товаров стало производиться меньше. Просто вместе с товарами человеку предлагается еще нечто, что не вытекает впрямую из потребительских характеристик самих товаров. Но коль скоро так, то открывается дорога такой изощренной манипуляции, какой никогда еще в истории не было. Человеку предлагают почувствовать себя тем, кем он никогда не являлся.

Сходным образом описывает ситуацию в своем стратегическом докладе "Реванш в холодной войне" Ефим Островский.[2]Покупая сигареты Мальборо, которые ничем не отличаются по вкусу от, скажем, Кэмела, человек, благодаря рекламной технологии, покупает возможность ощутить себя не просто заурядным курильщиком, а покорителем гор и степей, то есть некий свернутый "экзистенциал".

Естественно, что данный факт давно отрефлектирован. Люди научились понимать, что именно они покупают. Правда, из этого не следует, что они перестают приобретать "экзистенциалы", предпочтя им некие реальные действия в реальных ситуациях. Разного рода суррогаты и подделки все равно пользуются и будут пользоваться успехом. Но из этого следует другое, а именно, то, что люди начинают задумываться, где же, собственно, в этом нагромождении суррогатных переживаний, предлагаемых им различными шоубизнесменами, они сами? Где их подлинная сущность, отделенная от производимой различными гуманитарными технологиями личины. И вообще, есть ли она? Постмодернистская точка зрения, с которой мы категорически не согласны, утверждает, что человек – ситуативен. Он – продукт коммуникации, захвачен ее потоком и принадлежит ему. Он сам – поток образов, идей, состояний. Мы не возражаем, что и такие люди есть. Мы против того, чтобы именно они считались эталоном, образцом человеческой сущности. Нам же ближе человек цельный (но не однобокий), собранный и последовательный.

Поиск своей сущности, согласно Турену, приводит многих к необходимости апелляции к своим глубинным, природным качествам. Так появляются различные объединения женщин, молодежи и стариков, негров и мексиканцев. Эти объединения, в отсутствие традиционных социальных институтов,

служат той опорой, которая их заменяет. Все это есть, с нашей точки зрения, различные формы ухода от вопроса о сущности человека, продиктованные желанием прислониться к чему-то большему, чем сам человек, который представляется “бегущим”. Но растет и разочарование в такого рода объединениях (и это также является существенной характеристикой современной ситуации).

Это существенно, поскольку теперь, когда больше не на кого переложить ответственность за свои действия (бездействия) и, в конечном счете, за свою жизнь, человеку приходится нечто делать самому. Что именно и как – вопрос отдельный. Именно на его решение и направлен акт самоопределения. Но, как мы уже сказали, нас пока не волнуют конкретные техники и приемы самоопределения, поскольку и они, по большому счету, есть попытка спрятаться за нечто устойчивое. В самом деле, предлагая воспитаннику некую ***технику*** в той ситуации, когда перед ним стоит реальная необходимость самоопределения (иными словами – когда воспитанник готов к нему), мы предлагаем ему воспользоваться чужим путем. Несмотря на то, что лежащее в основе педагогики самоопределения проектное мышление является исключительно мощным по своим возможностям, оно не может и не должно претендовать на свою исключительность по отношению к другим.

В этом смысле педагогика самоопределения предстает перед нами в новом свете, и ее позиции уже не кажутся такими прочными. “Поиск свободы”, который некоторые авторы ведут, пользуясь противопоставлением социального мира (пространства заданных ограничений) и мира культурного (пространства свободы) кажется попытками искать нечто там, где светлее. С нашей точки зрения, мир культуры есть всего лишь пространство возможного. Необходим еще один план – должного. Именно его поиск и есть цель самоопределения.

Человек действующий – вот символ нового мира. Соглашаясь с А. Туреном в его характеристике, мы вынуждены отметить, что отнюдь не все действия носят проектный характер. Многое человек делает в зоне вынужденного, а не должного. И социокультурная ситуация сегодня такова, что вынужденного в наших действиях гораздо больше. Есть ли объективные причины считать, что положение изменится? Более важным мы считаем задачу найти себя во всех трех пространствах – должного, возможного и заданного.

К новому общественному договору?

Еще одной важной особенностью меняющегося контекста самоопределения является то, что с развитием идей и практик проектирования и программирования стирается грань между субъектом и объектом действия. Субъект-объектная схема давно уже критиковалась и философами, и представителями разных гуманитарных наук.[3] Но теперь эта критика стала настолько очевидной, что игнорировать ее уже нельзя. В самом деле, слова “самоопределение в социуме”, предполагающие разделение самоопределяющегося и социума, теперь необходимо заменить словами “самоопределение социума”. При этом социум предстает перед нами как совокупность взаимодействующих агентов,

строящих планы и действующих с учетом планов и действий других агентов. Для социологии такая точка зрения не является, конечно, новой. Но теперь статус социальных агентов получают не только люди или классы, но и все те объединения женщин, инвалидов и больных СПИДом, о которых мы говорили.

Следует отметить, что многообразие видов социальных агентов приводит к значительному усложнению социальной жизни. Каждый тип социального агента требует для себя особых прав, а значит необходимо регулировать правовое поле с учетом их появления. Возрастает роль рефлексии в социальной жизни. Отдельные субъекты общества (люди, группы людей, общины), с одной стороны, осознают свои интересы, а с другой – учатся видеть за конкретными действиями интересы других субъектов.

Вероятно, можно ожидать, что вслед за ростом социальной рефлексии последует рост социальной коммуникации, направленной на согласование конкретных действий, планов и стратегий. А это и есть, с нашей точки зрения, переход от самоопределения в социуме, как особой предзаданной субстанции, к совершенно особому типу общества, способному чутко отзываться на действия отдельных его элементов, - к самоопределяющемуся социуму.

При этом мы оставляем открытым вопрос о том, может ли социальная коммуникация привести к построению модели общественного развития, которая будет служить ориентиром для всех (или, по крайней мере, для большинства) социальных агентов. Именно наличие такой модели позволяет человеку, с одной стороны, не попадать в рамки ложных оппозиций и социальных конфликтов, а с другой стороны, позволяет наиболее эффективно, с общественной точки зрения, употреблять те или иные ресурсы. Однако пока таких моделей, несущих функцию общественного договора, мы не знаем.

декабрь 1998

[1]См. Турен Ален. Возвращение человека действующего. Москва, 1998 г.

[2]Доклад опубликован в Интернете на сайте www.russ.russ4

[3]См, например, Щедровицкий Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодеятельностного подхода. \\ Вопросы методологии. - 1991 г. - N 2.

Раздел 2

Педагогика самоопределения как гуманитарная практика

Это приводит нас к изучению того, что можно было бы назвать "совокупностями практик" [les ensembles pratiques]. Речь идет о том, чтобы взять в качестве однородной области отнесения не представления людей о самих себе, не условия, ограничивающие их помимо их сознания, а то, что люди делают, и то, какими способами они это делают. Иначе говоря, с одной стороны - формы рациональности, организующие способы деятельности (то, что можно было бы назвать технологическим аспектом практик), и с другой - свобода, с которой люди действуют в этих системах практик, реагируя на то, что делают другие, видоизменяя до некоторых пределов правила игры (это можно было бы назвать их стратегическим аспектом).

Мишель Фуко

Н.В. Рыбалкина (Москва)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИСТОРИЯ – РАБОЧАЯ ОНТОЛОГИЯ ТЬЮТОРА.

Вопрос о тьюторской позиции в образовании, претендующей на свое особое место в современной педагогике, тесно связан с разработкой рабочей онтологии тьютора, отличной от дидактической логики и логики воспитания. Вслед за привнесением в педагогическую теорию О.С.Газманом идеи педагогической поддержки как деятельности, обслуживающей линию индивидуализации в образовании (в отличие от линии социализации, которой занимаются дидактика и теория воспитания), встал вопрос о разработке содержания и методов педагогической поддержки и вопрос о рабочей онтологии тьютора – педагога, отвечающего за фокус индивидуализации.

Наша гипотеза заключается в том, что педагогическая поддержка это не просто третий фокус, процесс в педагогической деятельности, отвечающий, по мнению О.С.Газмана, за приставку "само" к процессам обучения и воспитания, но и установление между ними деятельностной взаимосвязи. Последняя обосновывалась как необходимая со времен Гербарта в виде идеи "воспитывающего обучения", в неявной форме обосновывалась педоцентристами в виде идеи "обучающего воспитания", но не была теоретически и методически разработана. Идея индивидуальной образовательной истории и индиви-

дуальной образовательной траектории как пути, помечаемом поверх логически выстроенной топики, является, на наш взгляд, ответом на вопрос о методологическом и онтологическом обосновании нового направления педагогической деятельности.

Для того, чтобы прояснить эту идею, необходимо разотождествить связанное с ней понимание индивидуальности от иных, возникавших в истории педагогики в связи с решением иных задач. Важной в рамках разрешаемой задачи будет и историческая реконструкция того, как становилась тьюторская позиция. Это две достаточно автономные линии в той мере, в которой бывают автономными в истории практика и теория решения проблемы.

Не претендуя на полноту и достоверность реконструкций, произведем их, как пример. Начнем с реконструкции позиционного состава образования, характерного для тех или иных исторических эпох. Исходить будем из традиционного признания за образованием, по крайней мере, двух задач. Одна – это задача социализации, вторая – задача образования внутренней формы человека. И если признать еще одну - сопровождение индивидуальной образовательной траектории, то необходимо представить исторические доказательства последней.

“За” эту нашу гипотезу говорит уже сама этимология (как, впрочем, и история возникновения) слова педагог – “сопровождающий ребенка”.

Для того, чтобы показать, что такое тьюторская позиция как сопровождение индивидуальной траектории, полезно будет сравнить ее с теми позициями, с которыми ее не надо путать. Показать позицию на оппозиции.

Изначально тьюторская позиция никогда не была представлена в чистом виде в фигуре занятия, но была, по крайней мере, в европейской культуре включена в преподавательскую деятельность и деятельность воспитателя. Наоборот, восточная педагогика больше тяготела к тьюторскому типу, в частности, опираясь на философию дао - пути. Корни тьюторской позиции уходят также и в христианскую педагогику. В ней представлена фигура наставника, настоятеля, который должен был подвести своего послушника к вступлению на истинный путь и затем сопровождать его на этом пути. Принципиально позиция воспитателя и в восточной, и в христианской традиции отличалась от современной трактовки тьюторской позиции тем, что в традиционном обществе было понятно, куда вести и что ждет в конце пути. Другое дело, что человек может по-разному ***оступаться,*** совершать только ему свойственные ошибки. Его жизненный путь признавался особенным, индивидуальным, но индивидуальность была не ценностью, а как раз тем, что мешает ему пройти истинный путь. И восточная, и христианская педагогика были деиндивидуализирующими.

Как оформляется собственно тьюторская линия в истории педагогической практики? На фоне каких других педагогических позиций и проблем возникает необходимость тьюторской деятельности как сопровождения конкретного жизненного пути человека?

Традиционная позиция педагога–преподавателя возникла еще в Древней

Индии и Древнем Египте, оформилась как самостоятельный род занятий в Античной Греции и пользовалась широким спросом уже в эпоху эллинизма. Изначально педагог – преподаватель занимал место учителя и преподавателя в результате своего индивидуального образовательного пути. Он сам у кого-то учился вначале и постепенно становился достаточно квалифицированным, чтобы начинать кому-то преподавать. Не было никаких специальных форм подготовки педагогов.

Как только в XVIII-XIX веке появляются (поворотный момент в истории педагогики!) институты подготовки массового учителя, педагогика начинает сталкиваться с массой проблем. Происходит изменение и на полюсе субъекта педагогической деятельности. Если до этого момента цели педагогической деятельности были собственно целями его жизни и он понимал, в чем они заключаются, понимал их основания как свои, то в тот момент, когда он начинает профессионально этому учиться, цели становятся привнесенными. Он уже ***не*** занимается целеобразованием, постановкой целей. Происходят изменения в структуре деятельности педагога-преподавателя: она сужается до работы по норме, до некоторой функции в большей системе. Производство знаний растет, знаниевое пространство становится необъятным, возникает много разных педагогических специализаций, и это способствует тому, что и само педагогическое знание изнутри начинает разобщаться.

Как способ решить проблему разобщенности знания возникает так называемая идея ***методологизации обучения***. В школе появляются в качестве новаций межпредметное преподавание, интегративные курсы, метапредметы. Уделяется больше внимание таким дисциплинам, как, например, философия какого-то предмета. Это попытка снова прийти к некоторой целостности. ***Заметим на полях: корень проблемы в том, что педагог уже сам не является полноценным субъектом своей деятельности, а решение проблемы смещается в план дидактики.***

Педагог уже не ученый, не мастер, не художник, а только преподаватель, учит не тому, что он делает по жизни, содержание его предмета все больше и больше отрывается от той деятельности, проводником которой он является. Деятельность и социум развиваются сами по себе со своими заказами на образование, а педагог сам по себе – он выключен из этих деятельностных систем. При этом возникающие институты повышения квалификации педагогов решают не задачу введения их в контекст развивающейся деятельности, а задачу усовершенствования средств передачи “расползающегося знания”. Одним из следствий этого является парадокс: социализирующее образование производит асоциальные эффекты в обществе, которые начинаются с того, что учитель теряет статус в обществе, а учащиеся не принимают школу всерьез. Учеба не становится делом их жизни. Они фиксируют разрыв между содержанием образования, которое преподается, и тем, что происходит “за окном”.

В качестве контрхода со стороны педагогики обосновывается необходимость позиции ***социального педагога***. По нашему мнению, за ней также стоит

компенсаторная функция. В данном случае опять причина лежит на полюсе трансформации педагога, а борются с ней на полюсе учащегося.

Позиция тьютора, в отличие от такого типа компенсаторных ходов по замыканию разрушившейся целостности, принципиально иная. Это позиция изначально закладывается в целостную систему воспитания – обучения – накопления опыта.

Еще один разрыв, пополняющий ряд ему сопутствующих (между знаниями и между его представителями), который возникает в момент институциализации подготовки педагогов – это разрыв между институциональными традиционными формами образования и вновь нарождающимися. Школа – это одно сообщество, вуз – другое, кружководы – третье. Они не связаны. В результате выигрывает институт, влияние которого самое сильное. У нас – это школа. И в вузе, и в ДК ученик остается ***школьником*** по способу организации своей образовательной активности. Самые разнообразные новые формы организации образования (оргдеятельностные игры, ток-шоу, дистантное образование, рынок образовательных услуг) сталкиваются все время с этой проблемой школьности аудитории.

В ответ на эту проблему возникает позиция менеджера индивидуальной образовательной программы. Менеджер как интерлоккер, как позиция, связывающая разные институты, выполняющая функцию инфрастуктуры, которая хоть как-то за счет своей деятельности пытается связать разные учреждения и стоящие за ними программы. Эта позиция только намечается, хотя в ней уже существует достаточно большая потребность. Но пока она тоже компенсаторная – создающая связанные между собой пространства ***поверх*** существующих институтов (в которых ничего не меняется по существу). Хотя есть мнение, что индивидуальная образовательная программа может перерасти в новый образовательный институт как таковой, т.е. задавать требования к формированию позиций и форм, ее обслуживающих, переструктурировать их под свои задачи.

Причиной общего порока всех вышеназванных позиций – их компенсаторности - является то, что они отталкиваются только от одной функции образования – социализирующей.

Педагогика, решающая задачи воспитания внутренней формы, в силу своего философского происхождения всегда занималась проблемой отдельного человека, индивидуализацией. Исторически возникавшие разные педагогические системы связаны, с одной стороны, с какой-то философской традицией и представлением о человеке, а с другой, - с именами своих основополагателей, т.е. с их индивидуальной историей. В большой истории педагогики эпохи социализирующей педагогической установки чередуются с антропоцентричными. Современное педагогическое мировоззрение как раз “скатывается” с волны индивидуализации. За всю историю педагогики таких волн было несколько, и вокруг ценности индивидуальности успело народиться много разных педагогических специализаций. Сегодня, когда в педагогической практике “оседают” разные их вариации, для решения нашей задачи требует-

ся их последовательное различение.[1]

Идея индивидуальности была привнесена в педагогику Я.А. Коменским. Его “Великая дидактика…” и “Всеобщий совет об исправлении дел человеческих…” пронизаны идеей ценности индивидуального человеческого существа. Линия индивидуального для Коменского как протестанта, прежде всего, была связана с возможностью каждого отдельного человека найти путь к Богу, а задачей педагогики было вспомоществовать этому. Здесь индивидуальность – это ***отдельность.*** Как известно, протестантство противопоставлялось католичеству и институту папской церкви, которая узурпировала право “проводить” к Божественной милости. Протестантизм объявил отношения человека с Богом частным делом каждого отдельного человека. Что же должно было заменить проводничество церковнослужителей на пути к Богу? По мнению Коменского, знание обо всех божественных творениях. И его педагогика строилась как снабжение каждого отдельного человека этими знаниями. Парадокс системы Коменского заключается в том, что он заложил основание для ***массовой*** педагогической практики и появления фигуры массового учителя.

Другое понимание индивидуальности складывается в педагогике природосообразности, в том ее понимании, которое начал развивать Г.Песталоцци в ту пору, когда онтология природы начинает соседствовать с онтологией Бога в педагогическом сознании. Здесь индивидуальность понимается как ***особенность***. Это особенность человеческого материала, а задачей педагога является донести общепринятые истины до каждого особенного человека. Индивидуальность еще не становится некоторой ценностью сама по себе, но уже является некоторым обязательным моментом, который педагог не должен игнорировать в своей деятельности. Сегодня этот - индивидуальный - подход в педагогике является очень распространенным и представлен такой фигурой в школьной практике как педагог-психолог, который решает задачу индивидуального подхода к ребенку, опираясь в основном на средства психодиагностики.

Чуть позже возникает представление об индивидуальности как индивидуальной ***истории.*** Оно привносится в педагогику или, точнее, в антропопрактику психоанализом. С их помощью мы приближаемся к искомому понятию, хотя история здесь еще понимается в натуральном залоге: как то, что есть у каждого человека, просто то, что произошло с вами в прошлом. Психоаналитик работает с вытесненными воспоминаниями пациента и является той инстанцией, которая восстанавливает его историю в истинном свете, при этом не обязательно донося этот “свет” до сознания своего подопечного. Индивидуальность пациента психоаналитика определяется тем, как именно человек прошел определенные фазы своего развития, некоторые особенно важные зоны в общей логике взросления и формирования базовых отношений. Забегая вперед, можно противопоставить такому пониманию индивидуальной истории – иное, заключающееся, в частности, в том, что история (здесь лучше сказать – автоистория) есть только у того человека, кто ею пользуется и

пользуется сознательно. И это есть гуманитарное понимание истории и индивидуальности, так как одной из особенностей гуманитарного знания является умение его употреблять. Психоанализ был близок к гуманитарному пониманию истории, так как начинал с ней работать. Но работал за счет профессиональных средств психоаналитика, а пациент оставался пассивным.

Вслед за психоаналитиками проблемой ***периодизации развития*** человека занялась педагогическая психология. Периодизация развития Д.Эльконина основывается на выделении двух основных движущих сил, или процессов, конфликты между которыми и определяют кризисы и этапы развития человека с характерной для каждого из них ведущей деятельностью.

Трактовкой индивидуальности как ***функции в коллективе*** мы обязаны педагогике периода коммун, для нас связанной с именами С.Шацкого, А.Макаренко. В общей организованной деятельности коллектива каждый мог найти себе место в соответствии с общими нуждами и своими способностями. В коллективе можно было быть яркой индивидуальностью, а без него индивидуальное становилось бессмысленным.

Вместе с позицией психотехника были изобретены представления для работы с коллективами интеллектуалов, таких, как генератор идей, энциклопедист, исполнитель, лидер и т.д. Самые последние наработки в направлении функциональной организации - это оргдеятельностные игры и игротехника. Задача игротехника в работе с группой, которая сама является некоторой индивидуальностью в общем поле игры, - фасилитировать проявление в ней всех необходимых для поставленной задачи позиций и замещать собой недостающие. Здесь индивидуальность также ценна по мере ее востребованности и становится как бы ***временной и переходящей*** от человека к человеку в зависимости от его сиюминутных возможностей. Онтология, в которой возможно такое представление об индивидуальности, - это онтология деятельности.

В этой же онтологии строится и чисто дидактический подход к формированию индивидуальности как индивидуального инструментально-знаниевого комплекса. Сегодня это авторские проекты педагогических систем и школ, которые претендуют на работу с мышлением как деятельностью. Исходным полаганием в них является то, что ребенку передают некоторый набор универсальных средств (мышления, понимания, рефлексии), которые он может использовать, решая индивидуальные задачи, тем самым приспосабливая их к этим задачам и вырабатывая свои собственные способы употребления знания. Здесь можно говорить о позиции культуротехника и различать ее с позицией тьютора.

Последняя, собственно, та, ради которой и предпринята вся эта оттеняющая ее реконструкция, опирается сразу на две онтологии: мыследеятельности и истории в ее гуманитарном понимании. Здесь индивидуальность понимается как индивидуальная история, история - как средство выстраивания будущего. Тьютор не работает с человеком напрямую, а работает с его представлением о его пути к знанию, его образовательной историей.

Продолжим реконструкцию становления тьюторской позиции. Мы закончили на том, что у нее были свои прототипы в лице христианского наставника и восточного сен-сея. С возникновением средневековых университетов эта позиция постепенно выделяется в самостоятельную.

Италия. Болонья. XII- XIII века. Университет той поры был еще не формальным учреждением, а сообществом, по типу таким же, как сообщество горожан или ремесленников. Сообщество школяров (univertitas) - корпорация знающих - отличалось от учреждений – школ (studium), оно было свободным и собиралось для того, чтобы сообща осваивать ту или иную науку (из трех тогда возможных: богословие, юриспруденция, медицина). Никто никого специально не учил, каждый двигался в своем образовательном темпе, кто-то читал лекции, кто-то слушал. Магистр в какой-то одной науке мог быть учеником в другой. Стихийно складывалась система взаимного обучения, взаимного наставничества на пути к знанию, хотя в то время позиция тьютора еще не выделялась в отдельную фигуру в силу, опять же, не учрежденческого характера университетской общины.

Великобритания. Оксфорд и Кембридж. XII-XIV века. Уже в английских университетах эта позиция начинает становиться самостоятельной. Это происходило в первую очередь потому, что английский университет постепенно отделялся от института церкви, и место приоритета веры в нем занимала вера в разум. Но так как вся система знаниевых связок была построена так, что они держались на постулатах веры, на христианских истинах, а знание студентами осваивалось уже вне этих смыслов, то возникал разрыв. Внутренняя проблема школяра заключалась в том, что он уже не причислял себя к монашескому сообществу, а причислял к мирскому, но при этом все знание еще было построено в религиозной парадигме. Тут и возникала необходимость в тьюторе как отдельной фигуре и позиции – в некотором онтологическо-человеческом мостике, который помогал бы студенту восстановить осмысленность получаемого знания.

Институционально фигура тьютора оформляется вследствие того, что освоивший университетский курс студент не находил места применения своему знанию вне стен университета и вынужден был оставаться в своей коллегии. По такому случаю ему вменялось в обязанность “подтягивать” (coaching) некоторое количество прикрепляемых к нему студентов, чтобы они могли в определенное время отэкзаменоваться. Это при условии, что никаких общих программ и учебных планов тогда не было, лекции читались хаотично. Студент готовился к экзамену с помощью тьютора, обсуждая с ним непонятные вопросы. После прочтения определенных книг тьютор давал ему последовательные задания, опираясь на приращения на его образовательном пути.

Интересно, что вплоть до XIX века каждый тьютор был обязан принять сан. Этот мостик между религией и знанием сохранялся. Кроме того, в обязанности тьютора входило следить за поведением студентов. Внимание к дисциплине также было связано с тем, что университеты выросли из монастырей. Студент обязательно должен был посещать, с одной стороны, цер-

ковь не меньше пяти раз в неделю, а с другой, обязательно должен был присутствовать на общих обедах и, извиняюсь, попойках. Тьютор за всем этим следил. Он был хранителем особого образа жизни, который был не городским и не монашеским, а некоторым особым. Для него были характерны свои ритуалы, одежды, времяпрепровождения.

Позже, в XVIII-XIX веках, английский тьютор продолжает играть роль позиции, гарантирующей осмысленность образования. Только теперь он разрешает конфликт власти знания и родовой власти. Отпрыски пэров и лордов, учившиеся в те времена в университетах, принадлежали к тому социальному сословию, которое претендовало на то, чтобы по окончании учебы вступить в институты власти. Соответственно, они тяготели к аристократическому образу жизни, который входил в противоречие с аскетическим образом жизни корпорации знающих, работой прежде всего на содержание, а не на себя. Здесь тьютор также играл роль своеобразного мостика. С одной стороны, он участвовал во всех многочисленных обществах, которые основывали школяры, что было характерным для аристократического стиля жизни, а с другой стороны, он по-прежнему помогал своим подопечным идти по пути знания.

Английское тьюторство – это один из ярких примеров того, как становилась тьюторская позиция как позиция, гарантирующая осмысленность знания, работающая на онтопрактических переходах, на разрешение базовых конфликтов носителя и источника знания. Но это в то же время особенный вариант тьюторства, характерный именно для традиционного общества.

Если обратиться теперь к обществам прогрессистским, например, Германии прошлого века, то там мы найдем другую предтечу тьюторской функции, вернее, ее востребованности. Это программно организованное обучение и кафедральное устройство, сочетающееся с целенаправленной исследовательской деятельностью университета. Хотя программы пока общие и кафедры не конкурируют между собой за версии преподнесения и трактовки, это уже та форма, развитие и перенос которой в сферу образования в целом и образует затем проблему, которую и предстоит решать тьютору – проблему самоопределения.

В университеты четвертого поколения в Америке уже привнесена проектная деятельность как основной элемент подготовки будущих специалистов. И хотя это пока не собственные проекты студентов, а только тип образовательной практики, это тоже прообраз того пространства, с которым будет работать современный нам тьютор, выстраивая индивидуальную образовательную траекторию подопечного. Здесь работа с будущим еще не работа с будущим самого студента, пока он только средство истории.

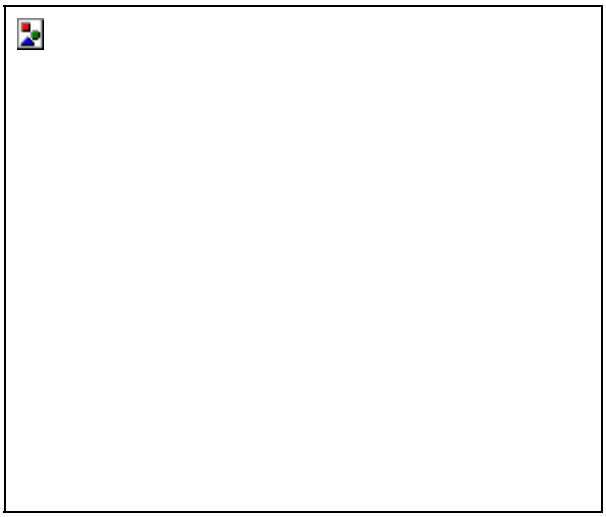
В наше время педагогические поиски по возрождению тьюторской позиции ведутся в логике представления образовательного пути, у которого нет заданного конца, хотя есть вполне определенные пространства, через которые он может проходить в той или иной последовательности. Это связано с появлением таких представлений в современной философской и педагогической антропологии, как представление о свободе, свободопользовании и сво-

бодоспособности, о ценности действия, с пониманием человека как проекта самого себя, существования как предшествующего сущности и т.д.

В порядке размышления о новой рабочей онтологии тьютора я предложу некоторую схему образовательной истории, на которой можно прорисовать индивидуальную траекторию, идентифицировать место свершения действия или строить будущий шаг. Это онтология, по которой можно читать свою историю и с ней работать.

В сфере образования как института, отвечающего за прикрепление культурных ценностей и заданий к его носителям, можно различить несколько совершенно разных образовательных пространств, отличающихся по своим законам и даже по типам “проживающих” в них людей. В каждом из них присутствуют как обязательные два типа позиций – учительская и ученическая, передающая нормы и их осваивающая, образы которых резко различаются при пересечении границ этих пространств.

Таких пространств три. Это пространство нормированного обучения, открытого образования и проектного образования. Мы их пройдем по логике развития деятельности, понимая при этом, что каждый конкретный человек может их проходить по другой траектории, может находиться сразу в двух, двигаться челночно, возвращаться или, пройдя все, выбрать одно и остаться там навсегда. Так же, в том числе, может быть отражен вопрос времени и интенсивности прохождения отдельных этапов образовательного пути. Если согласно восточной традиции на каждый этап отводить по семь лет, то при условии, что первый, как правило, сегодня заканчивается в 21 год, проектировщиком реально стать в 35, а быть признанным в обществе еще через 14 лет. Это для среднеарифметического случая, а талант непредсказуем.



3. Проектное образование

В первом пространстве задача учителя - передать некоторые нормы, ученика – их освоить. Характер этих норм таков, что освоивший их может беспрепятственно встроиться в существующие социально-производственные структуры.

Во втором пространстве происходит обратный процесс - разотождествление с нормой. В пространстве открытого образования у одного ученика есть много разных учителей по одному и тому же предмету с разными предельными представлениями. Тем самым он попадает в ситуацию проблематизации и необходимости выбора. Сегодня уже реально образовательное пространство представляет собой такое открытое образование со многими островками обучения. Более того, возникают программы (как, например, программа Школы культурной политики “Открытое образование для российских регионов”), которые специально строят свою деятельность по принципам открытого образования. Переход ученика из пространства обучения в пространство открытого образования подразумевает смену позиции с традиционно ученической на осознанно ученическую. Особенностью открытого образования является то, что здесь вступают в силу совершенно иные способы работы со знанием: в силу его неочевидности приоритетным становится рефлексивное знание, т.е. то, которое проверено и выведено из собственного действия. Знание формируется рефлексивным способом: через идентификацию с авторитетом, действие по его образцу (образец не дается в готовом виде, а самостоятельно выводится) и проверку действенности действия, рефлексивное восприятие знания с опорой на путь лидера. Это пора выбора авторитета. Позиция ученика в первом пространстве и во втором сильно отличаются друг от друга образом жизни и действия, ориентациями, взглядами. Задачей тьютора является обслуживание этапа смены позиции.

В третьем пространстве – проектном – учителя нет. Ученик сам становится учителем – пока только для себя. Сам определяет свои предельные ценности и цель деятельности.

Продвигаемся по схеме. Если ученик определяется по отношению к некоторой уже ставшей норме как своей, то он возвращается (или остается, не выходя из него, в зависимости от “глубины” самоопределения) в первое пространство (теперь в позиции учителя или какого-то другого деятеля). Если он определяется относительно еще не ставшей, но становящейся нормы, как своей, той, которую представляет какой-либо авторитет на социально-культурной арене, то он возвращается (или сразу остается там) во второе пространство в качестве сопроектировщика и включается в некоторое складывающееся сообщество инноваторов. Но если он определяется относительно некоторой еще несуществующей нормы как своей, нормы, которая есть только в его замысле и пока больше нигде – он становится проектировщиком сам. Теперь он не исполнитель, не последователь, а ответственный за идею и ее воплощение. Переход из позиции последователя в позицию проектировщика также требует особой образовательной поддержки. Она необходима как на этапе формирования и оформления замысла, так и на этапе поиска теперь уже своих последователей, формирования команды и далее на этапе ее широкой презентации в социуме и институционализации, превращении проекта в социокультурную реальность. Таким образом, замыкается круг - цикл развития образовательной деятельности.

Но это только ***логический*** круг. Работа тьютора не логическая, она ***на переходах*,** которые алогичны по своей природе, антропотехничны. ***Индивидуальная образовательная траектория есть некоторая неповторимая траектория, последовательность движения в границах этого логического цикла***. Кто-то вернется в первое пространство из второго, но у него сохранится потребность во втором как ресурсе. Кто-то не выдержит проектного напряжения и вернется из третьего во второе, но не в первое, потому что уже не может жить вне среды инноваторов, а может быть, потом снова вернется в третье. Кто-то надолго зависает в третьем пространстве, потому что не умеет организовать команды. И таких траекторий столько, сколько путей.

Задачей тьютора является обеспечение индивидуального образовательного движения, переходов из пространства в пространство, из позиции в позицию. Например, привнесение в жизнь хаотично образующегося в неуправляемой среде открытого образования человека проектной установки. Или обеспечение перехода от следования чужим проектным установкам к своей. С одной стороны, “позиционная защита” тех, кто не хочет брать на себя ответственность собственного проекта, а с другой, задача обеспечить всех, кто может и хочет взять, соразмерным инструментарием (логическим, психотехническим и др.) удержания проектной установки, наполнения ее своим содержанием. Например, на этапе поиска последователей это будут техники командообразования, конфликтотехники, средства мониторинга ситуации реализации проекта.

За всеми этими этапно ориентированными локальными задачами тьюторинга стоит одна общая для всех них рабочая онтология тьюторской деятельности – онтология индивидуальной истории и главная стратегическая задача тьютора – работа с индивидуальной историей человека. Ее отслеживание на каждом этапе - в меру востребованности, а на этапах, следующих за проектным самоопределением, необходима работа с индивидуальной историей как с целым, потому что именно автоисторическое мышление, индивидуальная история, ее промысливание и выстраивание является опорой для деятельности проектировщика, постоянным источником уверенности в меняющейся ситуации в том, что то, что он делает, является именно ***его*** делом. Если утверждать необходимость непрерывного образования не только как возможность освоения новой нормы в зависимости от требований ситуации, но и как развитие по отношению к норме (от нормы – к ее проблематизации – и к нормотворчеству), то навыки исторического мышления (вначале элементарные и затем все усложняющиеся формы работы с историей) надо задавать уже на первых этапах образовательного пути.

И они известны. На первом этапе, этапе обучения, это работа с историей, пока не своей, а других людей, их идей и дел, с прошлым, уже историческим, в прямом смысле, опытом. По форме - это конспекты, обзоры, компендиумы и т.д. Не просто хронологически выстроенные курсы и даже не просто реконструкция становления идей, но работа с историей понимания идей самим учеником. Это работа с его собственной образовательной историей (сбор са-

мостоятельных работ по темам, обучение работе с записями сообщений учителя, своих конспектов и докладов). Это постановка, прежде всего, техник понимания, герменевтики.

На втором этапе начинается работа с историей как рефлексией. Подготовка к нему - это прежде развитие навыков рефлексии, в простейшем варианте - письменных работ по поводу своих образовательных действий. Затем это рефлексия как реконструкция уже актуальной истории становления новой общности, деятельности, живой истории лидеров. Методическими находками могут быть что-то вроде “сравнительной лидерологии”, “героеведения”, разумеется, не как урок, а как практическое исследование. Это, в том числе, техника позиционной мобильности, организация работы в парах, коллективной рефлексии.

На третьем этапе (точнее, к третьему), когда главными техниками работы с историей становятся техники мышления, это уже воспитание культуры работы с историей – систематизация своих собственных замыслов и критических проработок, в том числе, для того, чтобы в продвижении по своему пути не тратить время на потери и повторы.

Таким образом, тьютор должен работать с позиционными переходами, связанными с ними ведущими интеллектуальными функциями, способами работы с историей, типами самоопределения: самоиндентификацией – в первом пространстве, самопознанием и поиском границ – во втором, с предельным самоопределением - в третьем.

Разнообразность тьюторских задач, а также их связанность и объединенность вокруг идеи индивидуальной истории вполне претендует на создание целой тьюторской системы. Для прохождения этапов требуется свой срок, для каждого – индивидуальный, а тьютор может специализироваться на определенном этапе и быть привязанным к типу образовательных заведений или программ. Место ограничивает, а тьютор работает с границами.

Организация этих пространств, их рабочей функции – это задача менеджера в образовании. Из еще не освоенных им можно назвать пространства рекламы в образовании, PR-представления образовательных проектов на ярмарке идей, соразмерные четвертому этапу в логике развития образовательной деятельности, или лоббирование интересов групп, представляющих новые институциональные ядра в образовании, соответствующие пятому.

Другим путем институционализации тьюторинга является модель тьютора, следующего за подопечным в течение всей жизни по типу семейного доктора, или тьюторского сообщества как сообщества консультантов, привлекаемых в особенно трудных ситуациях.

В педагогике принято различать процессы обучения и воспитания, знаниевого и ценностного развития, а затем связывать их через идеи воспитывающего обучения или обучающего воспитания. Работа с индивидуальной историей образования и есть реальный педагогический механизм такого систематического и перспективного связывания. Сегодня наше образование поставлено не исторично. Хронологическое изложение материала гуманитар-

ных наук является на самом деле псевдоисторией в отрыве от истории создававших эти науки людей. Нет ценности истории и в практике воспитания. Ученики каждого последующего класса, ступени образования смотрят свысока на предыдущие, тем самым, и на самих себя в прошлом.

Тьюторинг не является элитной образовательной поддержкой, хотя, бесспорно, особенно необходим для фиксации истории своих достижений, в поддержке инновационной и проектной деятельности. Но фиксация истории своего образования, отношений, складывающихся со знанием, необходима и для актуализации того самого воспитывающего эффекта обучения, которого не будет без связи знания с жизнью, его формирующего.

декабрь 1998 г.

[1]Далее автор восстанавливает историю понимания индивидуального в педагогике, обходя вопрос о специальном конструировании этого понятия педагогами.

А.А. Попов

ПЕДАГОГИКА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПРОЕКТА

(на пути к дидактике открытого образования)[1]

* <. . .> Что же нужно для осуществления той или иной практики в среде динамического общества, причем не простой, а гуманитарной практики, т.е. ориентированной на работу с общественным и индивидуальным сознанием? Думаю, что это, прежде всего, особый принцип организации мышления, с помощью которого возможно признание разного: мнений, идей, поступков, жизненных целей и стратегий, судеб и биографий. На методологическом языке этот принцип организации мышления выражается как принцип признания разных миров.

Думаю, что главное в “арсенале” проектировщиков образовательных систем - это модели педагогических образовательных практик и схемы их организации. Они нужны, прежде всего, тем, кто в конце XX века в России как динамическом обществе готовят себя к конструированию образовательных технологий и осуществлению инновационной педагогической деятельности.

Предварительным этапом проектирования образовательных практик должна стать рефлексия современного состояния общества и тенденций его развития. Эта рефлексия должна быть выражена в социально-философских концепциях, где, как минимум, существуют следующие представления:

- о характеристиках существующего общества, динамике его развития путем указания основных понятий и идеалов (мыслительных представлений) его будущего состояния;
- об антропологических концептуальных схемах и принципах мышления о них;

- о принципах управления.

Поскольку я сейчас читаю не просто методологическую лекцию, а еще и демонстрирую пример проектного мышления, то сразу же в этом пункте начну осуществлять социально-философское (рамочное) полагание, конечно же, исходя из субъективных авторских оснований. (Кстати, проектирование всегда имеет еще и “нулевой” пункт, который можно назвать “самоопределением проектировщика как личности”.)

Появление этих оснований связано с определением проектировщика по отношению к онтологической картине человеческого общества на определенном культурно-историческом этапе. Таким выбором или, говоря методологическим языком, предельной социально-философской рамкой для меня и нашего проектировочного коллектива выступает понятие “открытое общество”. Что значит предельная рамка в проектировании образовательных систем? С одной стороны, это главная характеристика той ожидаемой реальности, которая сегодня существует как некий образ-идеал. С другой стороны, это источник мировоззренческих оснований и, следовательно, источник понятий, задающих те или иные педагогические технологии в образовательных системах. Такое понимание предельной рамки в форме предельного понятия как идеала и источника технологических требований очень важна.

“Открытое общество” - это не просто образец-идеал, а скорее теоретический конструкт, задающий иные (по отношению к “закрытому обществу”) принципы мышления о мире и позицию человека по отношению к социальной деятельности. И когда Джордж Сорос в своих последних лекциях говорит о появляющихся проблемах разворачивания концепции открытого общества в странах западной демократии, то для меня это прежде всего информация о мыслительных и ментальных установках членов такого общества. (Проводя со своими учениками исследовательский семинар в Париже, посвященный анализу содержания оснований жизнедеятельности граждан Франции, мы убедились, что во многом Джордж Сорос прав: установки людей, связанные с пониманием свободы личности, носят в большинстве случаев внешний, “рекламный” характер, мнение об индивидуальности как об экзистенциальной и социальной особенности человека мало популярны.)*

Хочу высказать мнение, что “открытое общество” - это не очередной “догмат-шаблон”, скорее, это указание на принципы мышления мира, человека, себя, общества. И мне думается, что в самом предельном смысле противопоставление “закрытое - открытое общество” основывается на онтологическом противопоставлении “мир есть сам по себе (объективно) - мир есть результат деятельности (мыследеятельности) человека и человечества (культуры)”. Это онтологическое противопоставление на языке Анри Бергсона возможно описать как “статичное - динамичное”. Комментируя Бергсона, Д. Реале и Д. Антисори пишут: “Мораль закрытого общества статична. Открытое общество, напротив, максимально динамично. Безличному конформизму и всевозможным табу закрытого общества противостоит мораль общества, делающего ставку на личное начало с его изначальной неповторимостью”.

Признание индивидуального человеческого начала как источника миреполагания есть механизм и источник развития динамического общества.

Для выделения принципов мышления следует рассмотреть характеристики открытого общества. Анализируя работу Карла Поппера “Открытое общество и его враги” (1945), мы можем выделить три основных таких принципа:

- рациональность познания и освоения мира (в противоположность мистике и мифологемам);
- критицизм (в противоположность догматизму);
- индивидуализм (в противоположность коллективизму).

Из этих принципов организации мышления возникают и соответствующие представления об антропологических и управленческих схемах. Человек начинает мыслиться уже не как вещь - объект, который можно программировать внешними условиями, который существует в рамках раз и навсегда заданной картины мира, где он сам (человек), правила и нормы, социальные структуры есть и неизменны. Исходя из выделенных принципов, человек есть обладатель индивидуальных интеллектуальных функций. С точки зрения принципа рационализма, человек способен искусственным образом “полагать” мир, т.е. иметь и строить собственные (субъектные) представления о своем “Я” и его развитии; согласно принципа критицизма, человек обладает способностью к рефлексии и построению сравнительно-оценочных суждений; а с точки зрения индивидуализма, человек способен к осуществлению актов самоопределения как реализации своей индивидуальной свободы - в социальном плане это выражается в форме поступков как проявлении свободной воли.

Что же касается управленческих аспектов, то замечу, что переход к открытому обществу связан с изменением идеологического типа менеджмента на проектный. (Поскольку это не является предметом нашего рассмотрения, отошлю Вас, например, к публикации С.Дацюк о проекте сетевого журнала “XYZ”).

* Поскольку нас интересует проектирование педагогических технологий, то на следующем шаге мы должны выделить ключевые понятия в сфере антропологических представлений концепции открытого общества, а далее описать их на методологическом (инст-рументальном) языке для того, чтобы приготовить к педагогическому технологическому использованию. Такими понятиями, с моей точки зрения, выступают понятия свободы как внутренней способности к поступку (трансцендентальная свобода) и самоопределения как способности к созданию и переходу к “собственной” Реальности. Именно эти два понятия, по-моему, задают смысл “индивидуальности” в системе открытого общества.

Технологическая представленность понятий - это сложно организованный методологический дискурс, но без него не обойтись, если мы проектируем педагогику как практику. Рассмотрение понятий “трансцендентальная свобода” и “самоопределение” в контексте педагогических технологий я произвел в публикации “Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной

реальности (обоснование места возникновения открытого образования)”[2]. Следует заметить, что педагогические технологии закрытого общества основаны на практиках трансляции, тогда как педагогика открытого общества, с моей точки зрения, должна быть направлена на разворачивание практик трансцендирования как практик преодоления внешних влияний и реализации собственных внутренних потребностей.

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. 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.

Педагогическое, следовательно, технологическое отношение не позволяет мыслить идею трансцендентной свободы как потребность саму по себе. Свобода есть порожденный эффект субъектного существования в трансцендентной реальности. Следовательно, для педагога она не ценна как цель.

В конечном смысле, самоопределение - это предельный способ существования в трансцендентной реальности, соразмерный по своей предельности со способом “жизнь” в эмпирии. Самоопределение - это существование по отношению к Сущему или в мире представленности Сущих, поскольку самоопределение как идея поиска уже предполагает понимание многообразия Сущего, 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 действенность. 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, поскольку в качестве содержания культуры для нас, прежде всего, выступают методы (как принципы) мышления и деятельности, возникающие в результате обработки мыслительных прорывов. На уровне мышления эти методы обозначаются как предметная организация, на уровне деятельности они “становятся” организованностями в деятельности (культурными формами организации многоуровневого знания о мире).

Привлекая далее антропологические представления И. Канта, позволяющие рассматривать культуру как индивидуальное пространство актуалгенеза,

возможно ввести понятие самоопределения как накопление и реализацию опыта свободы по использованию практик мыследеятельности. 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."

Итак, педагогика открытого общества направлена на ситуации взаимодействия культурного и индивидуального[3]Так ориентированные педагогические практики в последние годы называют педагогикой самоопределения. И именно педагогика самоопределения позволяет нам в практике, в реальном взаимодействии со школьниками реализовывать принцип разных миров в образовании. Во многом это связано с содержанием культуры постмодернизма, которое возможно охарактеризовать как культуру человеческой индивидуальности, задающей методы организации мышления и определяющей формы организации знаний о мире. Благодаря этой культуре, человек имеет возможность освобождения из-под форм социальности – социализма, тоталитаризма, коллективизма, различных форм принуждения. По существу, индивидуальность в постмодернизме определяется способами употребления материала, создавая своеобразные организованности в деятельности, поскольку материал уже не существует в “чистом виде”, он так или иначе культурно освоен. Таким образом, культура постмодернизма есть “панорама” индивидульных уникальных форм употребления материала (знаний, ценностей, правил, ...), который уже представлен человеку через многочисленные организованности в деятельности. Отсюда и специфические признаки постмодернизма: “имманентность” и “неопределенность”, “с метафизической точки зрения не способные сказать о “конечных истинах” (I.Hassan); “корректирующая ирония” по отношению ко всем проявлениям жизни (A.Wilde); “состояние радикальной плюральности” (W.Welsch), а также поэтический язык и поэтическое мышление, в оформлении которого важную роль сыграли, по мнению И. Ильина, философско-эстетические представления восточного происхождения - дзен буддизма и даосизма.

Следует отметить и специфику субъекта культуры постмодернизма (имею ввиду не “захваченное” сознание, а использующее панораму существующих средств самоопределения). Его характеризует высокая степень саморефлексии, превращающей автора в теоретика собственной деятельности (напр., Деррида). Примечательно, что так называемые “постмодернистские романы” Джона Фаулза, Джона Барта, Алена Роб-Грийе, Филиппа Соллерса, Хулио Кортасара и др. содержат рассуждения и о процессе написания произведения. Также следует заметить, что в культуре постмодернизма онтологический вопрос решается за счет “гипотетического порядка и временного смысла мира своего личного опыта” (D.Fokkema) - знания о мире превращаются в знания об индивидуализированных способах существования, вместо онтологических картин возникают различные типы дискурсов самоопределения.

С точки зрения разворачиваемой нами логики, культура постмодернизма

для ее субъекта есть культура самоопределения, т.е. культурная организация постмодернизма задает (“провоцирует”) условия существования человека как свободно действующего существа, способного строить собственные “траектории” и втягивать необходимые мыследеятельностные средства для их реализации. (Этот вывод обусловлен тезисом о том, что принципы мышления о самоопределении строятся на идее возможности существования многих миров.)

* Карл Поппер, основоположник идей открытого общества, указывал на специфическую роль образования в становлении и развитии концепции открытого общества. Для сегодняшней России это не очевидно, т.к. традиционное представление об образовании как передаче ставшего опыта человечества удерживает статичность - процесс воспроизводства социального индивида и общества в целом. Открытое же общество динамично по своей природе, поэтому идеология открытого образования направлена на формирование такого индивида, который способен жить в открытом обществе и сознательно его поддерживать.

Такую интенцию открытое образование реализует, используя некоторые свои новые функции, невозможные в закрытом обществе. Одну из них подразумевал А. Бергсон, заметив, что маленький человек не имеет привычки связывать себя привычкой общества. Взяв это за рабочую идею, внутри открытого образования возможно выращивать системы создания нового образа жизни. Так у открытого образования появляется функция экспериментального выращивания “людей нового типа” путем генерации новых типов их деятельности и жизнедеятельности, нового представления реальности.

Сферу образования в открытом обществе можно рассматривать также не только как сферу передачи опыта и подготовки индивида, но и как испытательный полигон - антроподром (термин П.Г. Щедровицкого). В этом случае образование выступает как место возможного риска, место проб и ошибок, испытания собственных возможностей и вариантов самоопределения (еще одна новая функция). Открытое образование - это рискованное предприятие, а входящий в него - предпринимающий, ищущий ходы и осуществляющий поиск в образовании человек. В отличие от традиционного, такое образование основано на проблемности, проблематизации самих участников образовательного процесса.

* Контурно очертив систему открытого образования, не буду голословным и расскажу об одном проекте в рамках идеологии открытого общества и открытого образования, автором которого является наш коллектив. Проект называется “Алтайская школа-лаборатория гуманитарного образования” и является системой дополнительного открытого гуманитарного образования для старшеклассников и студентов.

Школа-лаборатория гуманитарного образования (ШГО) создана в 1996 г. и в организационном аспекте представляет собой сетевой проект, опирающийся на ряд управленческих и образовательных государственных структур (это самый оптимальный вариант для нас при сегодняшней ситуации), но при

этом сборка (содержательное и организационное лидерство) остается в наших руках. Это наиболее удобный и подходящий вариант для нашего региона[4].

Почему нельзя создать проект, полностью самостоятельный, не зависящий от других структур? Это возможно, но управленец при этом должен понимать, в какую нишу попадет его проект на рынке образовательных услуг. А если такой рынок еще не создан и в сознании людей (потенциальных потребителей) этой ниши нет, хотя потребность в ней уже, может, и есть? Нет представления (понимания), что такую потребность можно реализовать в свободной экономической форме, в форме рынка, пока традиционно люди тяготеют к государственным образовательным структурам. Поэтому наш проект и устроен сетевым образом с опорой на государственные структуры, поскольку в регионе Алтайского края другой - рыночной - возможности его устройства пока нет (с точки зрения ситуативности, это нормально).

Назначение Школы-лаборатории состоит в предоставлении средствиальных возможностей для осуществления актов самоопределения человека по отношению как к предельным основаниям, так и к жизнедеятельностным ситуациям. Цель образовательной деятельности школы-лаборатории заключается в формировании искусственного отношения человека к процессам собственного существования и деятельности (здесь и закладывается идея существования субъекта в открытом обществе). Данная цель реализуется посредством идеологии открытого образования, связанного с возможностью построения индивидуальных образовательных программ. Образовательным средством в школе-лаборатории является гуманитарное знание, ориентированное философско-методологическим образом* .

Реализация проекта как системы открытого образования несет на себе три основные характеристики открытого общества, о которых мы говорили выше. Принцип индивидуализма реализуется в том, что ученики ориентированы на построение собственной индивидуально-образовательной программы и движение по ней. Принцип критицизма претворяется в том, что каждая образовательная форма постоянно поддерживается рефлексивной формой - формой выхода ученика из той деятельности, которую он осуществляет и осознания своего отношения к ней. Принцип рационального познания и освоения мира заключается в том, что ученики осваивают такие типы мыследеятельности, как исследование, проектирование, конструирование, программирование.

* Хочу рассказать об одном образовательном фрагменте системы открытого образования, посвященном формированию функции программирования. Он называется сессия-семинар “Мышление как средство управления”. Идея состоит в том, чтобы показать проблематику управления не только в его методах и способах, но и через ту картину мира и деятельности, которую несет на себе управленец. Мышление путем программирования полагает для управленца ту картину мира и деятельности, в рамках которой и по законам которой это управление будет разворачиваться. Программирование как

управленческую функцию мы понимаем не просто как описание тех или иных действий и средств, а прежде всего как полагание той зоны, в рамках которой будет происходить управление, и тогда оно будет осуществляться по законам этой сферы, или зоны. В этом - интрига сессии-семинара: нет однозначных схем управления, т.к. нет однозначных и единственно возможных схем представленности мира.

Вспомним принцип критицизма в идеологии открытого общества: возможно критическое отношение (позиция) субъекта открытого образования к различным типам представлений о мире. На этой сессии мы должны были реализовать этот принцип, поставив ученика в такую позицию, где он должен был сам осознавать, в каких управленческих системах ему дальше жить, работать, существовать. Надо заметить, что управление мы рассматриваем не только как управление обществом, а прежде всего как искусственное полагание человеком своей собственной жизни. Поэтому эта сессия предназначена для всех тех, кто просто хочет сознательно жить, жить рационально, исходя, в том числе, из идеологии открытого общества.

Таким образом, в этой сессии мы двигались в нескольких режимах:

1. Проблемный семинар - обсуждение разных типов и способов программирования.

2. Культурно-историческая панорама (лекционные курсы) разных типов мышления и онтологических представлений в истории культуры: мифология, религия, философия, наука, методология. Это знания не просто о способах полагания онтологических картин, а лекции о том, как эти схемы знаний и эти картины мира влияли на способы управления, в том числе и социального управления, в различные культурно-исторические эпохи. Так культурно-историческая панорама еще и сама по себе проблематизировала участников сессии, т.к. она не давала готовых рецептов, она представляла различные прецеденты в культуре, исходя из различных метафизических оснований.

3. Рефлексивные семинары - осознание своего места и участия в различных образовательных режимах.

Основополагающий принцип организации содержания систем открытого образования есть принцип организации мышления по схеме многих знаний, задающий интригу смыслообразования и обеспечивающий средствиальную оснащенность субъекта открытого образования. Систему открытого образования можно представить как образовательное пространство, наполненное многими схемами рефлексивных знаний, построенных над предметным знанием как объектом. Чтобы не потеряться, субъект вынужден создавать конфигурации разных систем знаний, выстраивая их согласно своим образовательным целям. Так возникает вектор образовательной траектории, который особым образом пронизывает рефлексивные пространства многих знаний, связывая их в одно целое. При этом, когда необходимую схему знаний нельзя взять как готовое знание, субъект сам создает рефлексивную надстройку, используя другие схемы знаний как средства. Так выстраивается индивидуальная образовательная программа, построение которой есть момент онтологи-

зации (создания онтологии индивидуальности как способа организации человеком и себя, и своего отношения к миру).

Таким образом, одна из задач открытого образования - это формирование способностей к построению рефлексивных образовательных пространств, а предельная цель - воспроизводство индивидуального антропологического бытия. Тогда историю индивидуальности возможно рассматривать как историю создания трансцендентальных топологических пространств, а человека - как своеобразный веер таких свернутых пространств. Индивидуальность в этом случае есть своеобразная упаковка-носитель, способная разворачивать эти пространства как культурные действительности. Получается, что рефлексивные режимы как раз и нужны для того, чтобы, с одной стороны, человек осознавал, что происходит с ним в открытом образовательном пространстве, а с другой, чтобы он строил свою историю, историю своего существования как пространство индивидуальности, из которого и развернется будущая программа.

Эти три основные режима сессии: семинар по программированию, лекционная панорама и рефлексивный семинар - тесно взаимосвязаны. В этом треугольнике и заключена дидактика ШГО как системы открытого образования. Этот треугольник позволяет, с одной стороны, в режиме культурно-исторической панорамы показать прецеденты осуществления функции программирования в истории культуры, с другой стороны, в режиме рефлексивного осознания со стороны субъекта открытого образования возможно появление отношения к этим культурно-историческим панорамам и своей позиции, а в режиме семинара по программированию он может реализовать эту собственную позицию, исследуя собственную индивидуальность и программируя свое будущее.

Вот такая дидактическая установка была нами сформирована перед сессией. Далее нужно было подобрать наиболее удобные и подходящие формы (“упаковки”) работы с участниками. Поскольку семинар был для нас ведущей линией, а лекционный и рефлексивные режимы развертывались по сопричастности к нему, то главная упаковка была связана с семинаром. Она должна была учитывать психологию возраста, быть знакома и приемлема для всех участников. В качестве упаковки для этой сессии был взят сюжет повести братьев Стругацких “Жук в муравейнике”* , поскольку в нем заложена идея программирования человеческой жизни, идея миссии и цели в человеческой жизни. На семинаре не шло обсуждение этого произведения, оно давало лишь основные понятия: понятие программы, инвариантности в программе, реализации программы и т. д., причем в доступной образной форме. “Жук в муравейнике” был для нас фантастическим прецедентом полагания его главными героями – “Странниками” искусственного отношения к жизни человека. Участники в ходе семинара пытались встать в позицию этих “Странников” по отношению к собственной жизни.

Запуск самого семинара у нас всегда начинается с проблематизации, т.к. далеко не факт, что люди в 14-15 лет озабочены программированием как

управленческой функцией или программированием собственной жизни. Установочный проблемный доклад в данном случае был посвящен проблеме выделения оснований деятельности людей в различные культурно-исторические эпохи. По существу, разговор шел о проблематике взаимодействия объективного и субъективного. Проблематизация участников семинара заключалась в постановке перед ними вопроса: “В рамках каких представлений они могут мыслить свое будущее, иначе - программировать свою жизнедеятельность?”

Далее работа на семинаре шла по различным направлениям, которые мы именовали “исследовательскими отделами-лабораториями НИИ”, занимающимися программирова-нием жизнедеятельности человека, выделением постоянных оснований его личности, оснований его жизненной истории. Участники создавали не только профессиональные группы, но и “отделы нравственности”, “добра”, “любви”. (На наших сессиях вполне можно проводить социологический анализ ментальных представлений современной молодежи.)

Главенствующей проблемой всей сессии-семинара была проблема сочетания естественных и искусственных линий в жизни человека. Что есть жизнь человека: искусственный или естественный объект, искусственно-естественный или естественно-искусственный? Эта проблематика “искусственное - естественное” в жизнедеятельности человека, с нашей точки зрения, является не только проблематикой дидактической системы. Это основная проблематика открытого общества. Что есть человек в открытом обществе? Естественный объект, который двигается за обществом, за объективной ситуацией или искусственный объект, который собственной волей, собственным мышлением может полагать и создавать различные общественные явления, ситуации и собственную жизнь. И когда участники семинара в понятиях “искусственное - естественное” обсуждают собственную жизнь, начинаешь понимать, что дидактические единицы - не просто вспомогательное средство. В открытом образовании дидактические упаковки есть механизм движения к смыслу.

Очень важным и примечательным был режим сборки всех основных направлений сессии - панорамных лекций, рефлексивного режима и самого семинара - в одно целое. Это происходило в последний день, когда участники пытались собрать все это вместе, связать между собой. Уникальность этих связок-рефлексий и является результатом сессии-семинара для учеников ШГО как системы открытого образования. Каждый из них видит свою связку, по-своему интерпретирует главные идеи сессии: идею программирования своей жизни (ее искусственного полагания), идею отношения к разворачиваемым на сессии понятиям, их присваивания. По итоговым связкам-рефлексиям можно понять, насколько состоялось это присвоение и движение внутри заданных рамок.

* Предложенное вашему вниманию содержание сессии не единственный пример формирования позиции субъекта открытого общества путем образо-

вания. У нас есть и другие сессии, посвященные проектному профессиональному самоопределению, гражданскому (социальному) самоопределению, сессии, связанные с экзистенциальной проблематикой. Такие явления (сессии) выступают для нас как основные педагогические события* .Попробую, насколько сегодня могу, системно их обосновать.

Если традиционный педагогический дискурс является дискурсом "онтологии культуры", то дискурс "педагогики постмодернизма" возможно охарактеризовать как трансцендентальный дискурс свободы, разворачивающий пространства "неиндуцируемой индивидуальной реальности" (М.К.Мамардашвили). Такая коммуникативная стратегия позволяет фиксировать ("схватывать") порождение истории индивидуальности как "онтологии индивидуального" (М.К.Мамардашвили). Истории индивидуального возможно рассматривать как истории создания трансцендентальных топологических пространств. Конечно же, описания этих пространств во многом эзотерично, например, А.Кончаловский – "Одиссея" – Гомер; Л.Выготский - "Мой Гамлет" - Шекспир; М.Мамардашвили (как экзистенциальный кантианский феноменолог) – Марсель ("В поисках утраченного времени") – М.Пруст; С.Дали – "Тайная вечеря" – Христос; А. и Б.Стругацкие – "Странники" (Образ Будущего) – Лев Абалкин.

Сверхобъектом такого дискурса является идея трансцендентальной свободы. Наверное, это дискурс признания разного существования разных сущностей.

В образовательных практиках "эйдос свободы" выступает как идея возможного будущего, определяя поле уникального дискурса, организованного посредством символов и топосов самоопределения.

В качестве коммуникативной дискурсивной стратегии здесь могут выступать виды исповеди, порожденные различными интроспективными формами.

Риторика исповеди – самопроблематизирующая риторика окказионального[5] уникального, но диалогизированного слова. Исповедь задается изначально диалогом "накоротке" между "я-существующим" и "я-сущностно - возможно состоявщимся". Коммуникативный статус сообщаемого – мнение-версия, моделирующая окказиональную картину мира. Исповедь ориентирована на субъекта – носителя собственной индивидуальной истории.

Такое коммуникативное событие "посвящено" порождению реальности посредством реконструкции и деконструкции. Различные формы интроспекции возможно реализовать через определенные виды исповеди. Это начинает уже задавать "онтологические" представления о дидактике системы открытого образования (смотри таблицу, где каждый горизонтальный ряд определяет в проекте ШГО стратегию и содержание основного педагогического события – своеобразной сессии-семинара). Но это уже следующий тип работ.

Исповедь как коммуникативная стратегия педагогического дискурса

Вид исповеди	Стратегические понятия, организующие “антропологический материал”	Объект рефлексии	Стратегии трансцендентальных актов (содержание деятельности)	Тип мыследеятельности	Методическая “упаковка”
Проникновение	“Небытие” (освобождение)	Сфера деятельности (на профессиональном материале)	История другого (практика отказа) (от другого лица)	Понимание	“Монастырь”
Мемуарность	“Топос”	Социальная действительность	Средства порождения сферы индивидуальной истории (версия истории существования хронотопа)	Исследование и средствиальное проектирование	“Авторское (семейное)” сообщество
Кредо	“Точка собирания” — инвариант	Формы мышления	Основания истории (будущее индивидуальной истории)	Целеполагающее проектирование, выделение оснований программирования	“Лаборатория клонирования”
“Растворенная исповедь”	“Порожденная реальность”	История социокультурных объектов	Индивидуальная история как средство деконструкции других историй	Анализ и прогнозирование	“Бюро гуманитарных технологий”
			(Мир как индивидуализированный текст)	Онтологизация	“НИИ “Культурологии и компаративистской истории””

январь 1999

* См. также публикации И.Прокиной и Е.Андреева в данном сборнике

Приложение 1

В Париже, в одном из лицеев, произошла встреча французских лицеистов и российских школьников, учеников Школы-лаборатории гуманитарного образования. Наши ученики, попав в другую страну с иной системой воспитания, не зная языка и не понимая специфики французской молодежи, в совершенно незнакомой для себя ситуации должны были организовать диалог - коммуникацию со своими сверстниками, цель которой - понять, что они из себя представляют, чем интересуются.

Это была достаточно сложная задача. После первого знакомства и формальных вопросов аудитория перешла к более глубоким проблемам: что значит быть счастливым и где может быть свободен человек. Реально диалог о свободе значил следующее: “У меня есть место собственной свободы, и мне нужно узнать, где твое место свободы, чтобы расширить свое”. Для примера российский школьник описал жизненный путь “Жака” от рождения до смерти (младенец - ученик - студент - функционер - пенсионер…) и спросил: “Где был Жак?” Это вопрос о месте свободы человека, месте его существования.

Диалогика может осуществляться только через понимание места свободы людей - это первый принцип. Второй принцип - принцип рефлексивного охвата, понимания про “топологию свободы” другого человека. Российские школьники были учениками особенной школы, где одним из главных является постановка рефлексии, поэтому они понимали, как это можно сделать. Французские ученики, хотя и понимают, про что их спрашивают, и утверждают, что они свободные и счастливые, но выделить место своей свободы не могут. Тогда мы предлагаем для обсуждения другую ситуацию: девочка на необитаемом острове, где есть все блага цивилизации и только нет людей: убраны все лишние контексты, мешающие обретению свободы человека - это другие люди, которые “создают” тебя (смотри у К.Кастанедо диалоги Дона Хуана и его ученика). Таким образом, подготовлена почва для диалога, нет контекста национального и государственного, предложена идеология космополитизма. При обсуждении этой ситуации оказалось, что французские лицеисты одиночества бы не выдержали, указав на самоубийство как на единственный выход. Наши же ученики говорили о разных вариантах, вплоть до создания партии через Интернет, не потому, что были такие уж лидеры или отличники, просто они, владея рефлексией, могли мыслить себя вне контекста других людей.

Встреча закончилась большим непониманием с французской стороны, и все встречи с нами, ранее согласованные, были отменены. Это был поразительный момент, который натолкнул меня на сопоставление западных демократий и развивающихся обществ Восточной Европы и России. Об этом говорил Дж. Сорос в своей речи “Может ли Россия показать миру путь к открытому обществу?”. Он критикует Запад за отсутствие веры в концепцию открытого общества и возлагает большие надежды в этом отношении на Россию. Действительно, мир в старых демократиях настолько расщеплен, что в нем не остается места человеческому. Мир техногенной цивилизации вытал-

кивает человека, и если человек не находит места, где он может быть свободным, он начинает исчезать (исчезающий, или несуществующий человек).

Сравнив встречу в парижском лицее и то, о чем писал Дж. Сорос, я вижу нечто общее.

Приложение 2

Школа-лаборатория имеет три отделения:

- философия и гуманитарные технологии (работа с общественным сознанием);
- управление и предпринимательство;
- педагогика и тьюторство.

На этих отделениях оказываются услуги старшеклассникам и студентам по освоению интеллектуальных, социальных и антропологических практик. Это является принципиальным моментом для системы открытого образования: открытая система должна быть нацелена не на свернутую упаковку знаний, а на разворачивание знания в форме деятельности. Участники системы открытого образования должны осваивать прежде всего различные типы деятельности и мыследеятельности.

В рамках образовательных программ проводятся четыре сессии-семинара в год, где отрабатываются методы исследования, проектирования, конструирования, программирования; читаются циклы лекций, описывающие онтологии профессиональных деятельностей; осуществляются индивидуальные консультации и тьюторская поддержка.

Межсессионный период представляет собой работу над индивидуальным проектом в сфере профессионализации как сфере будущей реальности; консультирование специалистов; семинары по избранной тематике; оригинальные спецкурсы, среди которых, например, “Гуманитарные практики самоопределения”, “Исследовательская антропология”, “Теория и практика коммуникативного события”, “Миры братьев Стругацких” (См. Приложение 3) и другие.

Много внимания в ШГО уделяется созданию культурного архива , который содержит:

- уникальную современную электронную библиотеку гуманитарных текстов по философии, методологии, управлению, педагогике;
- видеолекции известных наших современников;
- художественные видеофильмы по экзистенциально-антропологической проблематике, которые служат механизмом поиска прецедентов самоопределения в культуре;
- видеоматериалы семинаров ШГО, неоднократно используемые для построения рефлексивных надстроек над их содержанием;
- библиотека научной и художественной литературы;
- музыкальный архив.

Есть в ШГО и ряд проектов, напрямую не связанных с образовательным процессом, но имеющих отношение к идеологии открытого общества и от-

крытого образования. Например, это исследовательские культурологические семинары, которые проводятся на выезде во Франции, Германии, Греции, России (Москва, Суздаль, Горный Алтай, …) со специальной программой исследований не только памятников культуры и социальной среды, но и феноменов сознания отдельных людей. Нам приходится вместе с учениками вырабатывать отдельные специальные методики, а затем их апробировать в тех странах, куда мы едем.

К таким проектам относится и социальная инициатива ШГО - Алтайская краевая детско-юношеская организация “Призвание”, созданная и зарегистрированная самими учениками как пространство практической реализации инициатив молодых людей. Это деятельность в сферах политики, менеджмента, образования, науки. Организация издает свою газету (тираж 1 тыс. экз.), молодежный культурологический альманах “Архэ”, выпускает радио и телевизионные передачи. Все это делается учениками старших классов и студентами.

Издательская деятельность ШГО направлена на развитие идеологии открытого образования и технологий педагогики самоопределения. Издаются сборники научных статей: “Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы” (1997 г.), “Педагогика самоопределения и гуманитарные практики” (1999).

Тьюторские семинары и циклы лекций ШГО имеют целью подготовить педагогов нового типа, способных создавать и реализовывать проекты в сфере индивидуально ориентированной педагогики.

Научно-исследовательская деятельность ШГО обеспечивает разворачивание образовательного процесса в рамках исследовательской темы “Онтология индивидуальной образовательной траектории (методология антропологических исследований в системе открытого образования)”.

Исследовательская гуманитарно - антропологическая конференция ШГО проводится ежегодно в мае месяце и посвящена концепции открытого образования и эффектам, возникающим в открытых образовательных системах. В конференции участвуют прежде всего субъекты открытого образования: ученики, тьюторы, менеджеры, а также заинтересованные в теме представители науки, педагогики, управления.

В целом сегодня здесь запущено четыре программных направления: образование; исследование; социализация и социальная работа; реконструкция истории школы, ее идей, отдельных людей, себя, ... (Такая своеобразная “деятельностная онтология” возникла в результате последнего “семейного” семинара.) Хроника деятельности в проекте ШГО опубликована на сайте http://www.user.cityline.ru

Приложение 3

У А. и Б. Стругацких есть несколько книг, имеющих прямое отношение к педагогической практике.

Условно творчество братьев Стругацких можно разделить на несколько

этапов. Герои романов, написанных в 60-70-е годы, пытаются преобразовать жизнь на других планетах и побеждают. В романах 70-80-х годов ситуация меняется: герои не выигрывают, процесс общественного развития приостанавливается. Сталкиваясь с “культурой производства” (“Хищные вещи века”) и отсутствием в обществе духовных потребностей, герой понимает безысходность своих попыток задать эти потребности извне и отступает. Герои романов “Обитаемый остров” и “Трудно быть богом” пытаются менять социальную модель общества, убеждаясь в бесплодности и бессмысленности своих действий, теряя цели и смыслы жизни.

Романы 80-90-х годов (“Отягощенные злом”, “Гадкие лебеди-Хромая судьба”) и киносценарий “Туча” заключают в себе глубокий педагогический смысл. Остановимся на них подробнее. Общим для этих книг является многоплановость, переплетенность сюжетных линий, что закрывает их от поверхностного понимания и пересказа. Пространства, в которых разворачиваются действия, либо не связаны друг с другом, либо эта связь очень странная. В роман “Отягощенные злом”, организованный по типу “Мастера и Маргариты” М. Булгакова, введены странным образом Лицей, учитель Носов и его ученик, рукопись книги, которая связывает прошлое и настоящее.

Герои “Гадких лебедей” (1967) - дети, которые сами выбирают свое будущее и следуют ему вопреки желаниям взрослых. Они не делают, казалось бы, ничего особенного: разговаривают, читают, ходят босиком под дождем, приглашают нужных лекторов, - но при этом своей самостоятельностью вызывают острое неприятие взрослых, которые отказывают детям в возможности иметь собственное будущее. Нет диалога, нет понимания.

Другой роман этого периода, “Хромая судьба” (1984), удивительным образом включая в себя “Гадких лебедей” (композиционно роман последовательно чередует главы из “Гадких лебедей” с главами основной сюжетной линии), вновь создает разные сюжетные пространства, предлагая читателю самому разбираться и как-то соединять их.

В киносценарии “Туча” (вещь в стиле Тарковского) главный герой, ученый, спасая родной город от катастрофы (туча поглощает его, заливая дождем), получает возможность увидеть в ней самые дорогие моменты своей жизни, например, освещенную солнцем церковь, где он крестился и венчался. И другие жители города видели в Туче то, что могли и хотели, но никто так и не смог воспользоваться предлагаемой возможностью диалога. Все боялись увидеть себя, как в зеркале, и только дети бесстрашно ходили в Тучу и возвращались другими.

Наибольшей диалогичности А. и Б. Стругацкие достигли именно в романах этого цикла. По всей видимости, Стругацкие в них начинают отказываться от представлений о мире, связанном с конкретной деятельностью, которая приводит к конкретному результату на человеческом материале. В произведениях первых двух этапов (60-80-е годы) герои переделывают мир, зная, что и как нужно для этого делать. В романах последнего цикла таких героев нет. Образы учителя Носова и Тучи - это образы другого рода, дающие мир воз-

можного. Туча не переделывала мир, она – шла: “Будущее просто шло своей дорогой”.

Как мне кажется, Стругацкие зафиксировали смену парадигмальностей. Парадигма мира ставшего, существующего, парадигма правильно нормы – разрушена. При этом найден очень интересный ход: они вторую парадигму – мир возможного – вводят через детей (почему?) и через педагогические образы (учитель Носов, Туча).

P.S. Примечательна в рамках этой темы статья С.Некрасова “Власть как насилие в утопии Стругацких: опыт деконструкции” где автор интерпретирует творчество Стругацких через ряд представлений М.Фуко.

Приложение 4

С моей точки зрения, в этих педагогических событиях появляется “диалогика” как некоторый зародыш создания новой педагогической технологии или, вернее говоря, как основание для новых будущих педагогических технологий. Диалогика начинает выступать порождающей точкой, началом, из которого может возникнуть субъект Большего. Диалогика это не следствие нашей педагогической практики (это очень существенно), не ее техногенный элемент. Диалогика есть точка начала, она возникает в самом начале.

В истории культуры были разного типа школы, где диалогика фактически превращается в трансляционность. Религиозная культура начинает задавать мир целостный, к которому стремится человек. Зеньковский, русский религиозный педагог начала XX века, начинает бороться с педагогическим натурализмом и психологизмом в представлениях (полаганиях) человека. Зеньковский в своих работах вводит образ человека как некоторого духовного субъекта, но не идет дальше. Поскольку он остается в религиозной философской традиции, то этот субъект на самом деле у него обращен не к самому себе, а к богу. Место “зеркала” начинает занимать у него бог, но проблему-то он ввел!

Антропоника есть порождение конца XX века. Она не могла возникнуть во времена Зеньковского, поскольку мир и культура тогда стремились к целостности. Культура современного мира (культура постмодернизма), как и антропоника, являются разноположенными. Антропоника – это инновация как ответ на культурную новатику, ответ на то, что произошло с миром культуры. И диалогика, с моей точки зрения, именно в антропонике начинает разворачиваться.

Трансляционная педагогика разворачивает коммуникации в мире деятельностном, горизонтальном. Диалогика претендует на создание мира Реальностей, связанного с культорологическими рефлексиями человека. Диалогика разворачивает коммуникации по поводу рефлексий над разными мирами, т.е. диалогика работает с порожденным миром. Это было ярко видно во Франции, где диалоги между детьми осуществлялись по поводу их интерпретаций культурных объектов. Эти объекты специально подбирались так, что-

бы через них могли быть организованы рефлексивные коммуникации: Собор Парижской Богоматери, музей Сальвадора Дали, Сакрэ Кёр, … (см. публикации И.Прокиной и Е.Андреева в данном издании).

Диалог состоялся в соборе Парижской богоматери со священником и не состоялся в Храме Христа Спасителя в Москве. Далогика – сложная технология, которая заключается не в построении мира деятельностного, горизонтального, она может происходить по поводу рефлексивных надстроек человека, вызванных существующими объектами в реальности. Вот поэтому диалогика напоминает духовное восхождение человека к некоторому сущему, которое задано и существует до человека. У Климента Александрийского есть ряд трактатов, где очень красиво показано, как совершается это восхождение. К какому сущему может происходить восхождение, если антропоника есть мир возможного, значит, многих возможных сущих?

Внимание педагога переключается с человека на те места, которые этим человеком порождаются в каком-то построенном мире и которые метафорично можно назвать местом свободы (топологическим местом), а методом его работы становятся те самые топологические места.

Третий, последний этап работы Стругацких как раз был связан с этими топологическими местами, поэтому их произведения так трудно пересказать. А.Тарковский, Стругацкие и другие художники постмодернизма начинают, по существу, задавать методы топологических исследований, они много пишут про порожденные миры.

Таким образом, диалогика как педагогическая технология выводит нас не только к совершенно другим средствам работы, но и в совершенно другое мировоззрение и миропредставление, где, говоря языком Канта, живут не эмпирические, а так называемые трансцендентальные субъекты, способные порождать рефлексивные миры. Именно с трансцендентальным субъектом Кант, а затем Фихте стали связывать понятие свободы. В этой парадигме и начинает “самоопределяться” педагогика самоопределения.

P.S. Педагогу-транслятору как технологу безразлично, что транслировать, поэтому я не понимаю, что такое личностно ориентированная педагогика, т.к. не видно, с каким объектом и как имеет дело педагог. Я же зафиксировал такие объекты, указав на механизм рефлексии как средство педагогической работы, и это, введя понятие топологии, отнес к логике диалогики.

[1] Лекция из курса “Философия образования: системная теория педагогической деятельности и типология педагогических практик” (1998 г.). Данный текст продолжает линию проектирования систем открытого образования, начатую в предыдущем сборнике “Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы” в статье “Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения открытого образования)”.

[2] Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы.- Барнаул.-1997.

[3] См. статью Н.Рыбалкиной “Проблема самоопределения и модальная педагогика” в

сборнике “Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы”. – Барнаул. – 1997.

[4] Слушатели (и читатели), надеюсь, понимают, что такое Алтайский край с точки зрения социальной новатики и демократии в конце 1998 г. В одной из своих газетных публикаций я дал такую характеристику: “музей восковых фигур без какого-либо искусственно моделируемого образа будущего”.

[5] В.И.Тюпа. Три стратегии нарративного дискурса.//Дискурс.- 1997.- № 3-4.

В.Г. Ланкин (Бийск)

СИСТЕМНОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ И ГОРИЗОНТЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

(философско-антропологический опыт)

Проблема самоопределения имеет множество сторон и параметров рассмотрения. На некоторых из них - и на их взаимосвязанности - мы попытаемся остановиться в этой статье: самоопределение - это свойство целостной саморегулирующейся системы; это принцип смыслообразования; это особая причинность в рамках свободы; это, наконец, особый метод и направление в педагогике; это опыт распознавания горизонтов внутренней мироориентации.

Сегодня, говоря о проблемах развития, обучения и образования, практически каждый исследователь не может обойтись без использования в своей методологии системного подхода. Само понятие развития в современной науке неразрывно связано с понятием системы. Система в современной науке определяется как совокупность взаимосвязанных элементов, взаимодействующих друг с другом в выполнении определенных функций. Поведение систем подчинено целостности и структурности, следовательно, оно зависит не только и не столько от свойств отдельных элементов, сколько от их места и функций в системе целого и от свойств общей структуры целого. Именно особая структура целого позволяет проявиться качествам системности объекта, не сводимым к свойствам его частей. В частности, если подойти с системных позиций к понятию развития, то оно выступает как закономерный рост внутренней организации той или иной системы. Развитие (именно это понятие является, по сути, центральным как в традиционной, так и в инновационной педагогике) выражает как раз наращивание системных качеств целостности - той целостности социальных человеческих свойств, которую принято обозначать понятием личности.

При очевидной общепризнанности системного подхода (в исследовании проблем педагогики) можно заметить, что сама система (процесс системообразования понимается зачастую довольно различно) высвечивается в различных аспектах.

В связи с этим своеобразное “теоретическое пространство”, в котором может быть схвачена и представлена система образовательной деятельности,

не выглядит единым. Между тем, характер исследуемых в педагогике проблем таков, что при многообразии предметных ракурсов перед нами предстает один общий системный объект - развивающаяся личность ребенка.) Разнообразные отношения, возникающие здесь, могут служить основанием их системного рассмотрения только в контексте единства самого объекта. Отношения - функции, свойства, взаимодействия ... - являются вторичными факторами системности по сравнению с действующими в ней элементами и главное, их структурной целостностью. Так предстает связь факторов системности, если опираться на системность объектного характера, а не ставить во главу угла ту или иную группу отношений, что характерно для предметного (субъект-объектного) характера рассмотрения проблемы, где функциональный выход за рамки системы (например, значение системы для нас, вовлекаемых таким образом в сферу действия этой системы) определяет аспект описания системных связей, невольно деформирующих ракурс (метод) их рассмотрения.

Для сравнения можно сопоставить аспекты системности и подходы к системам, полученные в результате описания научно-дескриптивного (объектного) и прагматического (субъект-объектного) характера. В одном случае описывается объект прежде всего в его саморазвитии; во втором - по преимуществу наша деятельность по отношению к этому объекту (в педагогике - система развития личности ребенка и система педагогической деятельности). Второй подход более искренен: ведь в самом характере рационального мышления (в феноменологической позиции ситуации - суждения) всегда кроется структурный момент субъект-объектного прагматизма; в самой предметности такого описания уже сказывается деформирующее присутствие субъекта. В прагматической системе координат это присутствие не скрывается. Но, с другой стороны, первый, объектно-описательный, подход способен минимизировать действие этого “резидентного вируса”, “первородного греха” познания. Без такой минимизации мы окажемся в откровенно прагматической системе координат без надежды на рефлексивный выход из нее, без видимой объектности “другого” как смыслообразующей опоры, благодаря которой мы можем не просто учитывать свое присутствие в отношении, но и увидеть собственный несубъективный смысл всего этого отношения как целого. Здесь мы, по сути, приблизились к возможности третьего - рефлексивно-феноменологического - смыслового подхода к познанию системы. Он сочетает в себе черты первого и второго, в то же время преодолевая их. Это, во-первых, присутствие сознания в системном поле (по сути, наша включенность в той или иной степени в систему). Во-вторых, рассмотрение системы как бы изнутри, где отношения системы даются сознанию как открывающиеся для него феномены. Система дается сознанию в такого рода феноменальной открытости как смыслообразующее целое. В то же время сознание может, сделав поправку, описать всю эту систему как бы извне, в этом ее феноменологическом измерении.

Что является педагогической системой? Совокупность взаимодействующих элементов и форм...? Довольно часто представление о системе сбивается

на описание комплексной взаимосвязанности события, будь то описание элементов или функций, из которых это событие складывается. По сути, любое событие в этом смысле может быть представлено как система, в особенности, если во внимание берется довольно широкий событийный контекст. Рассмотрение же любого явления в широком событийном контексте - в контексте связей элементов и функций - и представляется системным подходом или системной методологией, выражающей некоторым образом революцию в научном мышлении конца XX века. При этом такого рода сбивчивость - квазисистемность - при естественнонаучном описании природных контекстов событий отнюдь не ведет еще к содержательным искажениям: граница между взаимосвязанностью событий и их собранностью в единое целое в природном мире порой реально ускользает. Основные же аберрации сбивчивого системного метода приходятся на область гуманитарных теорий. Хромает системность не только в педагогике, но и в антропологии. Любая попытка выстроить структурную иерархию в том или ином контексте человеческого существования рискует сбиться на редукцию целого к той или иной важной части, сложного - к простому, структурного - к элементарно материальному, к “ячейке” структуры.

Но никакой комплекс взаимодействующих элементов, равно как и никакие функции взаимодействия сами по себе еще не представляют собой системы. Главная характеристика системы - целостность, а целостность в свою очередь предполагает структурную полноту и в связи с ней качественную самотождественность, самоопределяемость более или менее сложного явления. Целостность это не просто взаимосвязанность, но завершенность и самобытность некоторого взаимодействия: не просто событие, стороны которого открываются друг для друга некоторыми значениями, но особая собранность событий, где доминирует отнесенность сторон к смысловому целому. В системном подходе смысл (смыслообразование) доминирует над значением, целое - над всеми прочими отношениями внутри и вокруг этого целого. Целое несводимо к сумме частей, а ведь сумма вполне выражает связанность - взаимосвязанность частей, сумма (число) вполне выражает комплексность контекста. Она не способна выразить только качества целого - именно того нового качества, которое порождается только завершенностью и самоотраженностью целого и которое бросает новый (смысловой) отблеск на все элементы и функции (значения) системного взаимодействия, делая все их по сути качественно другими. Другими по сравнению со всеми качествами суммы частей, но своими, собственными для того, что как раз составляет сущность самого этого целого - системы.

Итак, тотальная самоопределяемость (и как момент ее - самотождественность) и смысловая собранность, то есть качественно определяющее доминирование отношений частей к целому и целого к частям - вот наиболее общие свойства подлинной системы, характеризующейся внутренней целостностью. Очевидно, что в наиболее выраженном виде эти свойства проявляются как а) субъектность и б) рефлексивность, если понимать субъектность (вслед за Ге-

гелем) как обладание источником своей активности и, соответственно, “кодом” своей определяемости, а рефлексию - как способность оглядывать деятельность “со стороны”, из обретаемого, таким образом, пространства целого, по отношению к которому и сам актуальный субъект являлся только частью. Иначе говоря, системность как целостность в полном и подлинном смысле присуща феноменам жизни и сознания, ибо субъектность - качественный момент и структурная основа живого, а рефлексия - обращенность отражения на себя, на свою деятельность, внутренняя форма самосознания и, тем самым, вообще осознания.

На это могут возразить, что и неживой природный мир по-своему системен и адекватно описываем с помощью системного подхода. Да, но только с учетом того, что решающее качество системности вностится при этом самим описанием: подобие собственной целостности неживым природным объектам буквально “приписывается” с помощью столь привычных приемов вычленения (скажем, планеты из планетарной системы) и придания им условной завершенности, структурной полноты, которой они обладают по сути только относительно. Отбрасывая привычные мифологические и метафизические метафоры, надо признать, что неживой природный мир с его бесконечной протяженностью и бесконечной трансформируемостью реально не обладает собственной целостностью. Мир без субъектности и без осознанности не является в полной мере носителем своего единства; в нем только сбываются элементы и фрагменты единства, представая в виде связи событий. То же, благодаря чему это единство совершается как структурно полная целостность, выходит за рамки физического мира, как бы мы этот эффект ни называли - “антропным фактором” или Господом Богом.

Целостность в полном и подлинном смысле присуща только самоорганизующимся и самосознающим системам. Здесь и системный подход обретает свою методологическую полноту.

Такой целостностью, благодаря которой масштабный контекст взаимодействий учащегося, педагога и культуры тоже оказывается системой и которая выступает развивающейся системой в подлинном и полном смысле, является личность учащегося. Как увидим, именно ее структура - структура личности вообще - определяет и все формирующиеся параметры большого событийного контекста - педагогической системы: “учитель - учащийся - культура”. Собственно, и само это взаимодействие организуется как реализация структуры личности в ее развертывании и развитии. Общий контекст педагогического взаимодействия - “учитель - учащийся - культура” не обладает собственной субъектной достаточностью, если не признать, что подлинным инициатором - источником активности выступает в нем личность учащегося.

Именно детское “я” в своем развитии требует для себя своего “другого” - взрослого, учителя. Самосознающая личность требует своего смыслообразующего “двойника” - оценивающего, держащего зеркало-горизонт для постигающей рефлексии. Навязать же себя ребенку мы без встречного активного порыва с его стороны не только не можем, но вряд ли в глубине своих мо-

тивов и хотим. Экзистенциально не педагог инициирует педагогическое взаимодействие, а ребенок; педагог же только, в изначальном смысле, - помощник, “детовод”.

Детское “я” требует для себя, для своего самовыражения и мышления способа артикуляции (языка) культуры. Не культура как-то вовлекает в круг своих значений ученика, а он, субъект, востребует культуру, поскольку она нужна ему для выговаривания и опредмечивания опыта. Культура при всем своем богатстве и силе рискует остаться невостребованной (и остается невостребованной во многих своих фрагментах при неизбежной смене поколений). Не ребенок в учениках у культуры, а культура - как язык - на службе у развивающей себя и учащей себя личности. Так обстоит дело в принципиальной его глубине. “Учитель” и “культура” - только проекции в широком социально-смысловом пространстве внутренних сторон личности; такие же проекции, как и образ своего “я” - “я-концепция” - область проекции внутреннего “я” в этом внешнем пространстве.

Стороны личности (функциональные элементы обсуждаемой нами системы) это не дух (ум), душа и тело. Так склонно понимать человека со времен Ренессанса гуманистическое мировоззрение, соединившее антиномию духа, тела и души в единую субстанцию - humanitas. Современная антропология - это в принципе та же метафизика humanitas, расширившая только телесность этого своего триединства до естественной социальности - до социальности как формы материи (а душу - в некоторых своих экстравагантных вариантах - до “коллективного бессознательного”) и сводящая все это единство к телу. (Видимо, редукционизм в том или ином виде вообще неизбежен при взгляде на человеческое как на нечто единое). Средневековое мышление разводило дух, душу и тело как совершенно различные, хотя и взаимодействующие между собой природы. В этом оно следовало античности, для которой это все же различные стихии, хотя и гармонично складывающие состав человека - его микрокосм. (Ни о какой humanitas как единой субстанции античность не знала. и в этом смысле ренессанс - это не “возрождение” в строгом смысле). Не метафизический ли фантом эта humanitas? Во всяком случае, постижение личности на путях исследования связей души, тела и ума бесперспективно. Что плодотворно для антропологии, бесплодно для персоналистической феноменологии. И что первично, что производно? Если идти от тела, то первичен человек - сложный и слитный конгломерат; если от сознания, то – личность, принципиальная феноменальная структура[1] осознанной деятельности. Душа же всегда посредник; но в том-то вопрос, какой ей быть? Медиатором желаний для осознания или проводником осмысленности для телесной природы?

Стороны личности это внутренние феноменальные грани и горизонты данности сознания самому себе - стороны самосознания. Это “Ты”, “Я” и “Оно” нашей мироориентации. Это способы бытия субъекта внутри самого себя и как бы в отношении к самому себе: смыслообразующее и целостное Другое, актуальное и частичное Я и потенциальная смыслонесущая энергия их общения сквозь чуждую инаковость мира. Структура личности - это

Троица богословия, а не связи и эффекты гуманистической психологии.

Как видим, гуманистическая психология и личностная педагогика - не одно и то же. И это их отличие кардинально сказывается как раз в пролегании горизонтов самоопределения: либо горизонты эти развернуты вокруг “Я”-концепции, либо они очерчиваются взаимодействием “я” и смыслообразующего “другого”, на связь с которым это несамодостаточное “я” ориентировано.

Однако, практически любая система, в том числе и система в педагогике (образовательная система), является открытой. И главным образом, открытой она является не в силу многообразия своих функциональных связей (в рамках метасистем - культуры и т.п.). Она принципиально открыта сама по отношению к себе - как целостность. Будучи саморегулирующейся системой, она - развивающаяся, меняющаяся целостность. Она меняется, то есть выступает в этом плане как открытое отношение именно как целостность, оставаясь при этом самой собой. Происходит изменение систем от менее упорядоченного к более упорядоченному состоянию, рост их организации (А.Богданов). Именно с такой объективной, а не только предметно понятой открытой системой мы и имеем дело в педагогике. При всех возможных предметных подходах и функциональных “срезах” система эта - развивающаяся личность.

Развивающаяся личность выступает в качестве основного контура системы, в рамках которой возможно адекватное рассмотрение и решение педагогических проблем. Именно в силу этого ориентация на субъектность, самостоятельную цельность развивающейся личности ребенка, опора на гуманистическую парадигму понимания проблем образования является для нас методологически приоритетной. Развивающаяся личность ребенка - субъект, в этом смысле она и задает контуры педагогической системы.

Но суть педагогических проблем отнюдь не в построении системы как таковой, а в понимании характера действия этой системы: закономерностей ее развития, законов внутренней трансформации и необходимых для этого внешних условий. В связи с этим система должна быть раскрыта через характер ее внутренних и внешних взаимодействий. Центральной категорией при этом выступает категория субъекта. Основоположник субъектно-деятельностного подхода в психологии С.Л.Рубинштейн определяет категорию субъекта через совокупность его отношений к миру, в число которых вводятся наряду с познанием и действием созерцание и нравственно-этическое отношение. В этом проявляются преобразующие возможности субъекта, для которого объектом выступает бытие.

Вторая сторона субъектности, на которую обращает внимание С.Л.Рубинштейн, это способ существования его в этом бытии, которое теперь выступает в качестве “мира для субъекта”. Способ существования понимается не только как совокупность отношений, это одновременно и процесс, в котором постоянно осуществляется воспроизводство субъекта и его развитие.

По С.Л. Рубинштейну, отношение к другому как к субъекту - это отнюдь не любое отношение к другому человеку, не любые отношения между людь-

ми, порой носящие и отчужденный характер, а признание за другим права на самоопределение и свободу и соответствующее этому поведение.

Субъекту присущи деятельность, внутренняя активность, самоценность, избирательность, индивидуальность, целостность и развитие как особое качество - способность становиться субъектом и в этом становлении достигать высшего уровня субъектности. Если образовательная деятельность - система, то целостность этой системы обеспечивается целостностью личности. Целостность - то качество, которое придает некоторому комплексу элементов и связей статус интегрированных компонентов системы - собственно, связывает их воедино.

Описываемая система является развивающейся. И в плане ее развития в особом аспекте проявляется специфика внутриличностного, ценностного типа ее организации.Речь здесь надо вести не о развитии от частных усвоенных элементов к целому, а от активного постижения общего (целого) к частному и дифференцированному. Это не развитие от простого к сложному, где под простым понимается частное, а развитие от абстрактного к конкретному, где под абстрактным понимается общее.

Надо заметить, что дифференциация не является не только истоком, но и самодостаточной целью какого-либо развития, в том числе и умственного. Рост дифференциации, как видим, лишь момент развития, причем момент, преодолеваемый системой, воспроизводящей себя как целое. Моментом же преодоления дифференциации является ***интеграция.*** Различные элементы системы взаимодействуют между собой, и кроме того, они взаимодействуют с первоначальной нерасчлененностью субъектного смысла, который в развитии мышления не исчезает, а только уточняется при соотнесении с более обширным контекстом. (На учете этого фактора в мышлении вообще строится современная философская герменевтика.)

Практическая направленность деятельности (образовательной деятельности, в частности) тоже по-своему определяет интегративную направленность процессов развития. Ряд исследователей проблемы интеграции в образовании выделяют фактор предметной направленности деятельности в качестве основного. Предметно ориентированная практика представляет собой целостность, хотя за ней и не стоит в полной мере целостность личности. Это целостность, организованная специфической функциональной направленностью той или иной деятельности субъекта, протекающей многосторонне и поэтому предполагающей интеграцию компонентов.

Говоря об интегрирующей роли личностного развития и об особенностях интеграции в художественном образовании, важно подчеркнуть универсально-личностный интегрирующий характер внутренней организованности деятельности, то есть мышления. Сама практическая деятельность в этом случае выступит скорее фактором дифференциации и детализации - предметной конкретизации субъектной активности, требующей привнесения интегрирующего начала. Мышление же - конкретный образ мышления, определяемый свободной ориентацией, очерчиваемой горизонтами осознания - и есть

та искомая целостность, то интегрирующее начало, вокруг которого и благодаря которому практическая деятельность не “растекается” по предметной поверхности, а смыслово поляризуется, обретает субъектный статус. Эта субъектность становится в подлинном смысле самоопределяющейся, а не определяемой предметной периферией деятельности. (К сожалению, опасность именно такого типа определения поведения и деятельности субъекта реально нависает над человеком постмодерна: при всей свободе выбора деятельностных стратегий, редуцирующей высокую структуру самоопределения к конфигурации желаний - бессознательно-психических проявлений, именно к этой предметно-процессуальной периферии деятельности неизбежно стягивается субъектный центр активности. Ведь желание, так превозносимое идеологами постмодерна в качестве основной категории смыслообразования, есть не что иное, как сфокусированная на своем предмете устремленность. Как пишет П.Рикер (“Конфликт интерпретаций”), “движение от смысла к желанию свидетельствует о возможности восхождения от рефлексии к существованию ... существование есть желание и усилие. Мы называем его усилием, чтобы подчеркнуть позитивную энергию и динамизм; мы называем его желанием, чтобы указать на нехватку и потребность.”

Психическое (бессознательное) по сути является не субординативным отношением образования смыслов, а координативным отношением образования (выявления) значений, только отношением ассиметрично-координативным, и в этом смысле целостно представленным на одной стороне событийного взаимодействия в виде желания и т.п. Образование значений на уровне психического не принадлежит субъекту, а только - в качестве психического эмотивного переживания - несомо витальным субстратом, оказывающимся тем самым и системным “центром” события. Но от этого само событие еще не приобретает системного качества субъектности, оно еще не управляемо субъектом, который в себе имеет источник активности, не управляется “системой-в-себе” (со-знанием), а погружено в эту активность как энергию, имеющую ситуативно со-бытийный характер. Ситуация в той же степени “управляет” витальным субстратом, что и он ею; ее содержание только отражается в его психическом - они координативны.

В связи с этим, как давно замечено, человек, всецело идущий вслед своим желаниям, попадает в плен не к ним даже, а к тем событийным отношениям, которые они отражают; он утрачивает субъектную аутентичность, утрачивает вменяемость как отнесенность к системе осознания - к системе, всецело разбирающейся с проблемой в себе.

Содержание психического при этом выражает ***значение*** - как координативное отнесение одного элемента события к другому; ***смысл*** же выражается субъектным актом, ставящим внешнее событие в субординативное отношение к себе (субъекту) и образующим систему рефлексивного отношения субъекта к себе самому - всецело, полно замкнутым на себя, образующим автономную (от самих событий) систему-в-себе, систему со-знания, систему отнесения каждой значащей связи к целому осознания, собственно, и при-

дающего ей обнаруживающего ее с-мысл. (С-мысл как пребывание в целостно отрефлексированной системе мысли.)

Эта дифференциация бессознательного и сознания, за которой стоит отличие витально-энергийного и субъектного, а в конечном счете со-бытийного и со-знательного как в себе системно отрефлектированного, не позволяет, таким образом, смешивать смысл со значением, что кардинально допускается (делается) в структурализме и аналитической философии и лежит в основе всей культуры постмодерна, предлагающей играть смыслами как перебираемыми (возможными, событийно-релятивными) значениями.

В координативном психическом переживании, смыслово бедном, лишь намечающем возможную центровку системы, центр только один. Это еще и не “я”, идентичное с “я” рационализма - с “я”, обращенным на себя и выявляющем себя как мыслящее и существующее, то есть “я”, устанавливаемое в акте рефлексии. Это просто потенциальный центр протосубъектной ориентированности живого. Лишь в условной кальке бессознательного, налагаемой на осознание, этот центр и “я” совпадают. Они не тождественны. Их совпадение невыводимо из бессознательного психического, а может только выступить как сведение “я” осознания к “я” желания, следующее за сведением сознания к разуму, а разума - к рассудку, к “здравому смыслу” - прикладной калькуляции по поводу желаемого.

Но в том-то и отличие субъекта от витального агента, что он внутри себя вырабатывает, выявляет смысл, раскрываясь в структурной полноте субъект-субъектных отношений своего осознания. Смыслообразование в субъектной рефлексии осознания полицентрично, и в этом принципиальная основа саморефлексии как качественной характеристики системы (о)сознания.

Таким образом, собственно смыслообразущий центр отнюдь не всегда совпадает с центром событийно-витальной отсылки значений. Рассмотрение осознания и смысла как желания и его значения не более, чем редукция.

Смысл объективен не в сравнении с субъективностью мысли - некой рефлексии осознания о нем, а в сравнении как раз с частно-субъективным характером витального желания (или экономического интереса и т.п.). В первом случае лишь утверждается объективность события в сравнении с субъективной реакцией на него; объективность же смысла неотделима от объективной мысли: смысл - это качество самого осознания. Именно осознание здесь, взятое как целое, объемлющее (все) событийные отношения и их трансформации (переведения) в субъективные значения, обретает, таким образом, онтологический статус нового и несводимого к своим частям бытия - объективного смысла не только мыслимого и опознаваемого, но и происходящего. Онтологизм смысла в том, что бытие, обретая осмысленность, становится некоторым новым бытием - новым в плане нового системного качества, в свете которого, несомненно, меняется изначально неосмысленное событие как событие абсолютно объективное, а так же и то событие, которое устанавливает рефлексирующую связь с ним субъективности, то есть событие субъективной включенности в него. В осмыслении фиксируется не включенность субъек-

тивности в событие, а напротив, включенность обоих этих событий в объемлющую их систему осознания. Именно системные качества, несущие такого рода изменения, и есть смысловые параметры этих событий; именно они и выражают новую специфическую онтологическую перспективу - смысловую.

Смысл организует значения в систему осознания, давая им, во-первых, саму возможность оказаться ***значениями***, а не просто событиями - связями, соотношениями; во-вторых, определяя (образуя) их “место” в целом (пространстве -”объеме”) осознания.

Кстати, согласно такому определению, соотносимым со смысловым целым элементом может выступить не только некоторое мыслимое содержание - омываемое осознанием внешнее событие, но и сам осознающий субъект, взятый в его событийной актуальности. В таком случае осмысляющее отношение предстает как отношение оценивающее (оценочное), относящее субъектное по своему характеру событие к субъектной перспективе и целесообразности высшего порядка. В феномене оценки актуально осознанное событие (чаще всего поступок или результат поступка, субъектного взаимодействия, свершившегося или только перспективно возможного) предстает в свете некоторого генерального смысла, в дополнительной системе осознающей рефлексии, субъект-субъектный характер которой не оставляет сомнений. (Оценочное отношение не может не быть субъект-субъектным отношением: соизмеримая шкала оценки это субъектная шкала, где объединены и оценивающий, и оцениваемый. Дать оценку внесубъектному событию (или вещи) невозможно: это всегда усмотрение субъектно значимых перспектив для события (вещи), изначально уже субъектно актуализируемого. Оценка может быть поставлена учителем только ученику, а не решенной задаче самой по себе. Примеры, подтверждающие субъект-субъектный характер любого рода оценивания, легко продолжить, и при учете высказанных принципиальных соображений эту характеристику можно счесть очевидной.)

Привычной для любой современной идеологии стала проблема свободы. В сущности же, проблема свободы это проблема внутренней самодетерминации и, следовательно, проблема личности, поскольку понятие личности (в структурно феноменологическом плане явленности сторон - “лиц” осознания друг другу - самим себе) и выражает идею самодетерминации в ее полноте. Но самодетерминация, а следовательно, и свобода является трудной проблемой для рационально воспитанного сознания. Причинность действует здесь не привычным для рацио внешним способом (Б.Рассел в полемике против Гегеля), не через иное (даже становящееся, тем самым, как у Гегеля, “своим-иным”), а как-то трудно передаваемо для мышления современной цивилизации - изнутри себя - причинение самим собой. Логически это форма субъект-субъектного отношения, причем отношения смыслового. Собственно, именно в феномене самоопределения и получают значение и бытие смысловые характеристики и качества. При внешней же детерминации смысла нет - одни причинные связи (по отношению к природе неуместны вопросы “зачем?”, “почему?” и т.п.). В рациональных связях смыслы заменяются значениями.

Мы в этой своей рациональной артикуляции, кстати, рискуем потерять смысл - создать теорию (с суммой значений) и утратить живой пафос субъектной устремленности. (Иного рода смыслообразование - внутренняя причинность, к сравнению, исконно свойственны искусству - художественному мышлению, структурно определившемуся в иную, по сути, древнюю, эпоху и живущему теперь где-то все же на периферии цивилизации: в искусстве содержание - это обнаружившийся смысл, а не отраженное значение; содержание всецело рождается из внутреннего смысла и часто, как в музыке, не имеет предметных значений.)

Определение самим собой - это рациональная проблема во многих измерениях. С одной стороны, это как бы предельная неопределенность - полный пространственный круг возможностей - степеней свободы. С другой стороны, в сопоставлении с внешней детерминацией, это непреодолимая тотальность: "Я" определяю "себя" с непреодолимым упорством; именно от себя я в принципе не могу уклониться. Речь идет, таким образом, о тотальности внутренних горизонтов самоопределения, изнутри структурирующих все пространство субъектной активности. Личностно-смысловое определение (определение смысла жизни, например) невозможно ни навязать, ни даже передать каким-либо внешне транслированным способом. (Отсюда столь распространенная ситуация экзистенциального непонимания между учителем и учеником.) Но избежать самоопределения нельзя: нельзя стать свободным от себя, нельзя быть автономным от смысла - выйти за рамки тех горизонтов смыслообразования, которые коренятся в Своем-Другом.

Подлинная детерминация человеческой деятельности только внутренняя - человек не может действовать не понимая, то есть не соотнося ситуацию со смысловым центром в себе, а только лишь выполняя серию навязанных ему внешних - ограничивающих - условий. При этом не важно, выдвигаются ли эти условия извне, или они напирают психологически изнутри - они внешни по отношению к нашему "я", хотя "эго", сосредоточенное на своих желаниях, устремившее себя к ним, спроецировавшееся на них - на этих, по сути инородных обстоятельствах, не чувствует вынужденной зависимости от них.

В этом страшная мистификация "гуманистического" сознания. "Эго", утратившее внутреннюю структурность, потерявшее внутренние горизонты самоопределения (Свое - Другое), в порыве безудержной свободы попадает во власть детерминант внешних, подхватывается в этой своей безудержности течением внешней причинности - не только "омывается", но и буквально "пропитывается" ею, поскольку тогда оживает в нас внутренний субстратный "недочеловек", пронизывая сознание своими бессознательно-психическими импульсами. Трагический результат этой мистификации (он мало ощущается нами непосредственно психологически) - это кардинально изменившийся тип детерминации поведения: понимающее самоопределение заменяется вынужденной самоактуализацией, смыслополагание сменяется опознанием и реализацией значений, простая событийность приходит на смену осознанию с характерной для него полнотой с-бывания. Этот трагический результат стано-

вится заметным лишь в том итоговом сбое, который дает цивилизация со всеми ее лишенными смысла значениями, в той судьбе, которой обрекает себя прагматически функционирующий среди всех этих значений человек.

Как видим, поиск системно-личностных координат человеческого развития приводит к философско-антропологическим обобщениям, на уровне которых освещенным и видимым становится тот сложный узел, каким завязано в своей внутренней форме наше сознание, наше “я”. Этот узел буквально у нас на шее, где-то под оболочкой непосредственных ощущений себя и мира. Вопрос состоит в том, может ли он быть распутан средствами педагогического моделирования и педагогической коммуникации? Во всяком случае, если и может, то только с учетом всех этих феноменологических и антропологических сложностей. И тогда только педагогика становится действительным местом антропологического конструирования (на которое она как бы претендует), а не остается просто “детоводством” - в смысле препровождения ребенка к этому месту.

Чтобы пытаться решать такую конструктивно-антропологическую задачу, надо учесть, что пока еще она, строго говоря, в рамках педагогики не решалась, но подхватывалась то религией, то социально-политической идеологией и, следовательно, не решалась в рамках культуры, поскольку политика хотя и простирается в феномене идеологии в область культуры, центрируется все же вне культуры, в естественно-социальном явлении власти, а религия по-своему, уже трансцендентально, сосредоточивается за культурой, экзистенциально скрываясь по ту - внутреннюю - сторону субъекта культурной деятельности, в той его бытийной сердцевине, по отношению к таинственной жизни которой культура - только игра.[2]

1. Чтобы решать эту конструктивно-антропологическую задачу в педагогике, надо отказаться от роли “детоводителя”. Самоопределение и “ведение за руку” кардинально несовместимы, хотя и одного лишь “создания условий”, очевидно, в воспитании и образовании недостаточно.

2. Можно (и необходимо) только соучаствовать в опыте самоопределения, открывая обнаруженные его горизонты - внутренние параметры своего опыта мироориентации, поскольку (“подобное познается подобным”) внутренний же поиск и требуется спровоцировать.

3. В такой коммуникации нет места указанию дороги. Это ведь равносильно тому же “ведению за руку”, только как бы с помощью “дистанционного пульта”. Проблемное поле общения - это только “рекогносцировка на местности”, опознание горизонтов; выбор же остается за самоопределяющимся сознанием. При этом педагогика самоопределения - подлинная системно-личностная педагогика - рискованна: куда пойдет человек, сориентировавшись на местности? По сути, это всегда, при каждом шаге, вопрос открытый. Но эта рискованность и открытость - ее неизбежные свойства. Горизонты же самоопределения - это не линии ландшафта судьбы, равно как и не онтологические контуры и не психологические структуры. Это лишь предельно методологические, мета-онтологические, мета-психологические, но в

то же время надежно обнаруживаемые способы образования граней в поиске необходимой смысловой канвы самоопределения.

Изложенный далее опыт определения таких граней нельзя считать исчерпывающим. Это лишь фрагмент движения вдоль незамкнутой линии горизонта с ее принципиальными сгибами. Каждый шаг при этом как бы необязателен, рискован, не может быть навязан, но свободно рождающаяся решимость сделать этот шаг неизбежно приводит к очерчиванию нового кардинального “сгиба” в логике самоопределения.

Здесь изложен опыт очерчивания горизонтов самоопределения - определения Другим, фрагментарно отслеженный и адекватно усваиваемый лишь в общеметодологическом плане. Примерно в таком же изложении он был озвучен как фрагмент работы сессии школы-лаборатории ШГО в мае 1998 года.

1. Самоопределение как определение по отношению к себе самому. Здесь ставится задача понимания, а точнее, решается проблема самопонимания. Не псевдопроблема ли это? Не понимаем ли мы сами себя вполне без каких либо опосредований - без каких-либо граней и пределов? Могут ли быть “пределы” у меня по отношению ко мне же? Надо ли, таким образом, определяться? Только если ответить на эти вопросы положительно, можно заметить существенную грань в себе: мы состоим из “я” и “другого я”, “Своего-Другого” и находимся постоянно в диалоге с ним. Мы ощущаем себя в постоянном присутствии “Другого”, общение с которым и дает нам смысл, чувствуем себя в свете этого “Другого”. Такого рода грань - это опора, пункт отталкивания, возможность для усилия в движении к себе. Прекрасной метафорой для вскрытия этой грани является зеркало - не представляемые (внешние) черты, не маска, но пребывание во взгляде Другого, в смысловой рамке “Своего-Другого”. Для любящего это, скорее, другой человек, для верующего - Бог, для нравственного сознания -голос совести. Стояние в смыслообразующем взгляде Другого отчасти болезненно; но без этого я только позирую, гримасничаю, живу в маске - теряю аутентичность. Эта раздвоенность либо дает мне смысл, либо отнимает подлинность.

2. Самоопределение как ориентация в ином - в мире. Поскольку я нахожусь в мире, я не просто окружен рыхлым пространством, просторным (или тесным) для моей активности - другое смотрит на меня сквозь мир. Сам же мир в этой связи инороден, пустынен для нас. Законы мира - это не законы понимания и смысла, а законы внешней вынужденной событийности. Мы можем погрузиться в эту “рыхлую” материальность, а можем быть раздавлены ее нечеловеческой жесткостью; отдаваясь миру так же, как безгранично отдаваясь и себе, мы свободно отказываемся от самоопределения, захватываемся течением “житейского моря”. Самоопределение здесь во всей его субъектной полноте (а не только в отношении конкретных внешних обстоятельств) возможно, если мы дадим себе ощутить, что мы скорее “инопланетяне” на этой планете - во всем этом мире, где совсем другие законы, где царит второе начало термодинамики - энтропия, торжествуют “закон джунглей” и “закон подлости”. Мы скитаемся в мире в поисках дома - места “дос-

тойной жизни”, но так этого места здесь и не находим. Провинциалы всю жизнь стремятся в столицы, россияне - за рубеж, северяне - на вальяжный юг, южане - за работой на север... - все стремятся всю жизнь туда, “где нас нет”. При этом, в качестве “инопланетян” мы скорее здесь не на экскурсии, не в качестве туристов, а, пожалуй, как бы в командировке с творческим заданием некоторого преобразования мира.

Человек способен стать поворотным пунктом законов природы, а не только содействовать прогрессу техники и играть в коллективные игры.

3. Итак, мы живем. Самоопределение в жизни - это возможность увидеть “другое” нашей жизни. Тогда жизнь будет выглядеть как задание, задача. Жизнь, имеющая смысл, это не витальная протяженность, а жертва жизнью. Найти свое место в жизни - это найти свою задачу (не ту, где я, как кажется, могу проявить себя лучше других, а ту, где невозможно обойтись без меня - не в “первенстве среди равных”, а в моей творческой уникальности).

4. Если принять этот виток самоопределения, можно нащупать и круг проблем, где мир сегодня беспомощно барахтается “без нас”. Проблем у современного человечества много, но хочется выделить некую общую составляющую многих кризисных явлений. Это так называемый антропологический кризис. Не столько, может быть, острота, сколько центр тяжести мировых проблем приходится сегодня на гуманитарно-культурный фактор; политика, техника, экономика, информация – это, скорее, периферийные отголоски кризиса, рождающегося как раз в области нашего человеческого самопонимания. Именно он знаменует собой поворотный пункт, “сгиб” истории, именуемый сегодня постсовременностью. Одной из объективных причин является многослойность человека, душа которого является сложной связкой между “косной” материей и “чистой” формой сознания. При всех психоаналитических и постпсихоаналитических ухищрениях невозможно вывести осознание из бессознательного (можно лишь показать их связь). Между тем, свести осознание (а следовательно, и самоопределение, и все поведение) к бессознательному, по видимости, удается. Бессознательное, призванное регулировать телесную материю, действуя изнутри, диктует сознанию желания и импульсы и при должном “подогреве” зомбирует сознание. Развивается некоторое психологическое состояние, которое можно было бы назвать тотальным наркотизмом культуры. Не впрыснутый в кровь химикат, а само наше бессознательное мутит нам голову.

Желание и смысл - два полярных мотива самоистолкования - самопонимания - самоопределения. В одном из них - виртуальность и фрагментарность значения, в другом - подлинность и полнота смысла. Таким образом, друг другу противостоят цивилизация желания и культура смысла и понимания. В одном случае это порядок власти, в другом - организм свободного подчинения.

По видимости, круг замкнулся; через серию конкретизаций мы вернулись к задаче самоопределения как самопонимания - отношения к себе. Но “сгибы” исследуемых горизонтов, очевидно, этим не заканчиваются. Круг не вполне замыкается. Дальнейшая же их конкретизация скорее связана с антропо-

практикой (какой, по сути, является и педагогика), чем с методологией.

октябрь 1998

[1]Личность производна от лица (от ипостаси, в византийском богословском понимании). “Лицо” же означает открытость, обращенность, явленность. Феноменальная символика, таким образом, скрыта в самом понятии личности.

[2] П.Флоренский выводил культуру из культа; И.Кант и многие после и даже до него сводили религиозные феномены к области культуры. Более же правильным представляется вскрытие некоторой черты, кардинально отличающей и отделяющей религию от культуры при всем очевидном пересечении сфер их реализации: религия связывает человека с абсолютным Субъектом бытия, ставя его в ситуацию предельной экзистенциальной выключенности, выдвинутости за границы окружающего мира. В этой отрешенной связи с Вечностью как таковой и ценность религиозных прозрений. Культура же - это ткань осмысления мира, не только в мире разворачивающаяся, но и составляющая мир - “жизненный мир” человека.При этом ни политика с ее идеологией, ни религия с ее мистикой и аскетикой отнюдь не мешают культуре, осуществляясь каждая как бы в другом измерении по отношению к ней, хотя и пересекаясь в своих культурных проявлениях. Пересечения же эти могут быть как плодотворными (весьма часто), так и (нередко) разрушительными. Судить же, скажем, православие за то, что оно противодействует распространению революционных настроений или ругать идеологию за то, что она останавливает те или иные культурные эксперименты, неуместно и абсурдно.

А.О. Зязин (Бийск - Барнаул)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРАКТИКИ КОНСТРУИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ (МЕСТО КОНСТРУИРОВАНИЯ В ПОЗНАНИИ)

Первоначальный (для автора-педагога) интерес к конструированию связан с отношением науки и практики, с теми трудностями “прикладности” теоретических знаний, которые возникают на этапе их реализации в решении задач практики образования. Многократные попытки понять и снять эти трудности не приводили к удовлетворению (уже научного) интереса – народилась “настырность” или, как говорил Г.П. Щедровицкий, кураж, который процедурно выражался в обобщении, смене объекта, его измерении, членении и сборке, описании, классификации и типологизации свойств, связей и отношений и т.д.

Понимание бесперспективности повторных заходов пришло позже: работая только в чисто научно-исследовательской манере рассуждений, мы будем перманентно получать спекулятивный результат об отношении науки и практики, так как он изначально туда заложен спецификой (механизмом реализации) исследовательского отношения и общепринятыми методологическими основаниями.

Нельзя сказать, что педагогами-исследователями такая ситуация не озна-

чивалась и не осознавалась: связь теории и практики – объект многих педагогических исследований как теоретических, так и прикладных. Наиболее значимой и определяющей дальнейшее продвижение в теме для нас стала работа В.В.Краевского [1]: во-первых, она создала новое видение объекта исследования – конструирования, рассматриваемого в контексте отношения теории и практики; во-вторых, понимание того, что по отношению к научному обоснованию педагогический объект выступает не как объект исследования, а как объект конструирования [1].

Для последующего разворачивания содержания – несколько базовых пониманий.

Онтология – это место, где существуют наши гипотетические объекты, существуют в природе этого пространства. Онтология задает тип существования объекта, а значит, определенное видение его конструкции.

Гипотеза, вписываемая в пространство онтологии ***(онтогипотеза***), - интенция на объективность, утверждающая, что, кроме познавательной деятельности, есть еще и объективность, на которую и направлена эта познавательная деятельность. Совокупность таких онтогипотез как конкурирующих в заданной онтологии дает возможность принимать конструктивное решение, то есть осуществлять сборку наиболее “правильного” сущностного представления об объекте (онтологическое конструирование).

Конструкция - это представление целого, относительно которого будут объединяться разные представления (онтогипотезы), или, по крайней мере, отвечать на вопрос, как, в принципе, возможно их объединение, и уже затем, исходя из этого ответа, осуществлять само объединение (сборку).

Онтология объекта – это своего рода гипотетическая конструкция, пространство наших модально однородных представлений об обобщенном объекте (полагание возможного). Это функциональная структура формальных мест и процедур этой конструкции как целостного объекта, элементами которой являются оперативные системы разных предметно-процедурных образований, захватывающих педагогический объект изучения и практики.

Явленность конструктивных решений с необходимостью возникает тогда, когда в научном исследовании обнаруживаются провалы, разрывы, противоречия, переходы, то есть тогда, когда нарушается линейность, целостность логики исследования.

Деятельность исследователя при решении конструктивных задач следующая: ситуация конкурирующих онтогипотез не принимается во внимание; конструктивное решение осуществляется как выбор одной из “правдоподобных” гипотез существования объекта (онтологическое полагание); затем онтологизация и объективация объекта как такового и дальнейшее изучение его в техниках и технологиях исследования; проверка полученных знаний об объекте на истинность и построение “новой” онтологической картины, репрезентирующей “истинностный” объект изучения в естественнонаучной картине мира. Здесь конструирование включено в контекст исследования и рассматривается как деятельность, обслуживающая исследование на разных его этапах (от научного обоснования до практической реализации).

В рамках другого научно-педагогического исследования, захватывающего “старый” объект, реальность способа конструктивного решения или повторяется (но уже на материале этого исследования), или включается в онтологию “нового” объекта как его предметно-процедурная онтология. Теоретическое осмысление так представленной онтологии объекта приводит к эклектической сборке предметно-процедурных образований, а значит, к получению конструктивного знания, размытого в технологии целостного исследования.

Как видим, в контексте научного исследования конструирование фрагментарно, единично и закрепляется в знаниевых конструкциях-формах (алгоритм, предписание, принцип) для реализации определенной функции – создания условий и оснований для дальнейшего исследования. Следовательно, для того, чтобы такая конструкция была построена, необходимо сначала провести анализ функций объекта-средства (мысленное конструирование), снимающего разрыв исследовательской деятельности и осуществляющего переход к дальнейшей исследовательской работе.

Выше мы указывали, что онтология задает тип существования объекта. В педагогическом исследовании таковыми могут быть процесс, учебная программа, учебник, содержание образования, урок, отношение и т.д. Знания об этих объектах и знания о средствах, преобразующих эти объекты (в том числе, конструктивные), в исследовании представлены как типологические формы организации этих знаний и схем объектов, например, знания о процессе, принципах и методах обучения, знания об организационных формах обучения и т.д.

Возвращаясь к схеме, можно сказать, что тип конструктивного знания определяется выбором онтогипотезы, то есть актуализированным теоретическим предпочтением субъекта исследования. Такая позиция характеризуется своей функцией, призванной вовлечь “субъективное конструирование” в практику исследовательской работы. Методологическим основанием практики конструирования в контексте научного исследования является ***функциональная определенность*** строящейся конструкции-формы и соорганизация ее с типологическими формами научного знания. Сущностная определенность форм организации конструктивных знаний зависит от субъекта конструирования, целей и задач, которые ставит исследователь (он же конструктор).

Онтологизированная гипотеза (объект) задает пространство логики исследования, а те или иные конструкторские решения возникают в рамках этого пространства (на разрывах, переходах) как частные случаи его (исследования) организации. Здесь конструктивные решения выступают в функции средства, обеспечивающего функционирование научного исследования как более сложной структуры.

Однако не следует делать вывод о якобы “вторичности” конструирования. Конструирование и исследование — два разных вида познания [2]. Это самодостаточные соцелостности по отношению к познанию. Можно даже сказать резче: конструирование генетически первично по отношению к исследованию, исторически оттеснено на периферию научного познания.

Наша попытка обосновать научный предмет педагогического конструирования в рамках естественнонаучной картины мира оказалась безуспешной [3]. Невозможность построения теории конструирования средствами (техниками и технологиями) исследовательской работы еще не означает, что такая теория не может быть создана в принципе. На наш взгляд, позитивный результат в этом направлении может дать идея введения дистинкции ***"онтосинтез"***, механизм действия которого – процесс порождения некоей целостности из отдельных составляющих материала мира [5], в нашем случае – из предметно-процедурных онтологий. Здесь же появляются основания для захода на тему "практической науки" [6]: онтосинтез как механизм организации знания, обеспечивающего практическое действие исследователя.

Для дальнейшего обсуждения проблемы конструирования мы задаем себе вопросы: "В рамках какой онтологии мы это будем рассматривать? Какая онтология выступает в качестве предмета нашего конструктивного отношения?". Такими онтологиями могут быть выбраны мышление, деятельность, мыследеятельность. Помещая себя внутрь выбранной онтологии и осуществляя при этом рефлексивное выворачивание этой онтологии через фокус осознания конструирования (конструирование – доминирующее, все остальное – периферийно), мы тем самым трансформируем объект в предмет, становящийся для нас объектом онтологического конструирования [4].

Таким образом, наше самоопределение – в онтологической действительности существования объекта конструирования. Самоопределение в рамках методологии онтосинтеза, или инновационной методологии [5] (онтосинтез как способ получения конструктивного практического знания) и институциональной методологии [7] (педагогика как институциональная культурная форма). Позиция автора - попытаться построить основанную на них методологию конструирования.

Литература

1 Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). – М. - 1977

2 Громыко Ю.В., Давыдов В.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. – 1994. - № 6.

3 Зязин А.О. Исходные представления о предмете педагогического конструирования // Педагог. – 1997. - № 1

4 Щедровицкий Г.П. Онтология и онтологическая работа // Вопросы методологии. – 1996. - № 3-4.

5 Дудченко В.С. Методология онтосинтеза // Кентавр. – 1997. - № 18.

6 Зинченко А.П. Понятие о практической науке // Вопросы методологии. – 1991. - № 1.

7 Марача В.Г. Исследование мышления в ММК и самоорганизация методолога: семиотические и институциональные предпосылки // Кентавр. – 1997. - № 18.

декабрь 1998

А.С. Лазарев (Москва)

Самоопределение и задачная форма организации ученика в учебной деятельности

1. Самоопределение как начало деятельности.

Самоопределение следовало бы рассмотреть как Начало деятельности, покрытое Тайной. Когда деятельность осуществляется, она уже есть, ее можно описывать, выделять норму, соотносить с образцом и т.д. Самоопределение же есть то, из чего деятельность появляется, вырастает. В этом и есть, собственно, тайна - в переходе от неизвестного, неопределенного к известному, определенному.

2. На подступах к понятию самоопределения.

Когда мы употребляем личную форму, то появляется частица “ся” - самоопределил-ся (и даже странно и издевательски-шутливо звучит “самоопределил”).

Частица “ся” значит “себя”, а также то, что указанное действие по отношению к себе совершил я сам. Но что же означает тогда усиление в слове “самоопределение” этого самого “Я” - ведь “само” имеет тоже значение “сам, самостоятельно”, с корневым “самость”? Что означает эта удвоенная “самость Я”? Может быть, она выражается тем, что отнесение совершенного (совершаемого) действия к субъекту этого самого действия осуществляется не после (во время) совершенного действия (отмечаемое возвратной частицей “ся”), но отнесением действия лишь еще предстоящего к уже существующему субъекту (приставка “само”, пред-ставка)?

В слове “самоопределение” есть еще “корневая сердцевина”: определение, о-пределение, то есть задание пределов, очерчивание границ, внутри которых (и по отношению к которым) существует эта самая удвоенная “самость”. Здесь важно задать несколько осей понимания: самоопределение как первоначальное задание границ, которые определяются как уже данные для “Я”, так и как потенциальные. Вторая ось в понимании самоопределения состоит в том, что я не только определяю границы, но я же в них и определяюсь. Получается, что, самоопределяясь, мы определение себя осуществляем два раза. Не на такое ли понимание самоопределения нас и должно наталкивать дважды присутствующая в этом слове “самость”?

3. Актуальное и потенциальное как основание задачной структуры в самоопределении.

Помеченное выше разделение актуального и потенциального для “Я” в определяемых (и соответственно, заданных) границах подталкивает к выявлению “фигуры умолчания” в данном слове: в самом осуществлении самоопределения должно проявляться (тем или иным образом) понимание того, как, собственно, будет преодолеваться этот разрыв между Я-актуальным и Я-потенциальным. Таким образом, мы имеем прочтение понятия самоопределения как структуры собственно ***задачной*** (есть условия, являющие собой

план актуального; есть задание-вопрос-требование, являющее план потенциального, и есть, собственно, решение, основанное на способе соединения данных условий с вопросом).

4. Самоопределение и задачная форма организации деятельности.

Структура задачи не сводится к решению, соединяющему условия и вопрос. Она есть полипозиционная структура, включающая в себя позицию постановки задачи, позицию нахождение решения и позицию рефлексивного осмысления осуществленного решения. Тогда становится понятным тот странный момент, что структура задачи наличествует в том месте, где задача (в обычном понимании данного термина) может лишь только начать появляться, обнаруживаться.

Самоопределение и задачная форма организации деятельности соотносятся между собой дважды: самоопределение есть личностная форма осуществления позиции постановки задачи; и второе - самоопределение может быть рассмотрено с точки зрения деятельностного механизма, аналогичного деятельностному механизму решения задач. Механизм самоопределения может быть раскрыт с точки зрения позиции осуществления решения, а именно - путем выделения способа, лежащего в основе механизма самоопределения (и, соответственно, определением состава специфических средств этого способа).

5. Самоопределение с позиции постановки задачи.

Самоопределение с позиции постановки задачи (задач) означает прорисовку деятельностных и позиционных контекстов предстоящей собственной деятельности. За счет чего, за счет каких средств это возможно? Что делает каждый, кто ставит задачу? Во-первых, он должен предположить (задать) тот результат (продукт), который он желает получить. Во-вторых, он должен представить то, за счет чего предположенный им результат возможно будет получить (разбивка на этапы по промежуточным продуктам, прикидывание различных инструментов, необходимых кооперантов и т.д.).

Кратко можно сказать, что в пространство Будущего должно быть вывернуто актуальное знание ученика о различных задачах (в обобщенной типовой форме), проявленность его собственных устремлений в виде различных результативно прочерченных (образовательно-учебных) целей, и, наконец, в это новое пространство Будущего как реального должно быть вывернуто все понимание и знание различных способов, форм действий, приемов, что составляет основное содержание процесса позициирования (см. п.7). (Следует отметить, что базовым для такого выворачивания является способность воображения, в которой, в свою очередь, действия замещения-символизации составляют базовое основание в детском, дошкольном и младшем школьном возрасте, в среднем звене таким базовым основанием является моделирование и схематизация.)

Важным основанием является представленность для ученика своей деятельности в ряду последовательности полученных им результатов, так как единица “постановка задачи – осуществление - рефлексия - постановка следующей задачи” существует как цикл в развертывающемся линейном про-

цессе образования. Представленность для ребенка его собственных прошлых возможностей (результатов того, что он может, чего уже достиг и чего еще не может), прорисованность его целевого определения (и определения родителей, коллектива педагогов, микрогруппы одноклассников) также является необходимым условием реализации позиции постановки задачи, составляет ее деятельностное содержание.

6. Общее пространство и примерные этапы педагогической работы.

Общее пространство педагогической работы нам видится следующим:

А. Подпространство постановки учебных задач и выдвижения способа их достижения.

Б. Подпространство диагностики, самооценки и внешней “экспертизы”.

В. Подпространство мыслекоммуникации (между учеником и учителем, учениками между собой).

Примерные этапы педагогической работы по освоению специфических средств постановки задач в структуре самоопределения:

- выделение общей единицы “задача - способ ее решения”, введение идеи позиционности для первого блока данной единицы (задача — постановка задачи);
- введение поля для постановки учебной задачи (определенного срока исполнения), организация ситуации выдвижения учебных задач учащимися и планирование их собственных действий по достижению поставленных учебных задач;
- имитационная проверка возможности достижения поставленных учебных задач, осмысление и корректировка необходимых действий по их достижению;
- рефлексия имитационного осуществления спланированного способа по достижению поставленной учебной задачи, выявление возможных сбоев и затруднений;
- продумывание возможных способов преодоления этих сложностей.

Реализация вышеописанной единицы предполагает также участие других позиционеров, заинтересованных в образовательном процессе учащегося (родителей, преподавателей других учебных предметов, диагностов, куратора).

Так как различные участники мыслекоммуникации обладают разными уровнями способностей действования, понимания, рефлексии, мыслительной схематизации, то, исходя из этого, они могут занимать различные рефлексивно-позиционные фокусы по отношению к проделываемой работе, что создает необходимые условия для постановки задач.

7. Первичное обнаружение специфических средств позиции постановки задач.

Первичное обнаружение специфических средств позиции постановки задач в учебно-образовательном, деятельностно-межличностном контексте учебной деятельности происходит через механизм прорисовки и имитационного занятия позиций; представления конечного результата и предстоящей деятельно-

сти; имитационного проигрывания и обнаружения возможных затруднений/разрывов, составляющих основу способа; механизм позициирования.

Здесь важно отметить, что позиция не является морфологическим образованием, она не существует как место, роль. Позиция есть выраженная в особом позиционном языке система целевых, интенциональных организованностей и различных блоков средств, объединенных в социально отлитую форму. Позиция, с одной стороны, есть деятельностное и личностное понимание-отношение к социальным и культурным ситуациям, с другой стороны, это средство реализации, осуществления личностно преобразованных ценностей. Поэтому первым шагом в механизме позициирования является выражение в позиционном языке личностных устремлений, а на втором шаге - наполнение собственной активностью простроенной, выраженной позиционности. И тогда самоопределение приобретает процессуальные характеристики развертывания деятельности и представляет собой, таким образом, самостроительство в актуальном полипозиционном и социокультурном пространстве: сам себя достраиваю до прорисованных и закрепленных в позиционном языке определенных контекстов.

Подытоживая, следует отметить, что процесс позициирования представляет собой развертывающееся выстраивание личностной позиционности, содержанием которого является достраивание себя, доопределение себя с последующим выражением позиции в языке осуществления.

8. Контуры проблемы.

Проблема возникает на взаимном соотнесении личностного, персонализирующего начала и нормативно-логической, технологической задачной формы организации деятельности. В этом взаимоотображении, взаимопроникновении задачная форма организации становится не машинным, нормативно-технологическим осуществлением, а личностным видом деятельностной самореализации, и, соответственно, личность, ее субстанциональность находит объективирующее выражение в потенциальном, нормативно-деятельностном осуществлении. В данном подходе сталкиваются два языка описания: личностно-креативный и нормативно-логический (технологический). Человек, личность определяет себя через позицию, которую он конструирует. В данном шаге задачно-нормативный вид теряет свою механистичность. Личность начинает приобретать направленные динамические характеристики через развертывание той изначальной формы деятельности (и тех жизнедеятельностных форм полипозиционного взаимодействия), которая сложилась у него на данный момент.

декабрь1998

М.Г. Балашкина (стажер ШГО, 1 курс университета, Барнаул)

ПОЧЕМУ СЕГОДНЯ МАЛО НАСТОЯЩИХ ДЕТСКИХ КНИГ И ОРГАНИЗАЦИЙ

(суждение на доклад одной уважаемой коллеги)[1]

Насколько я понимаю, Ваша основная проблема заключается в том, что вы не можете создать детскую организацию из-за отсутствия интереса к ней у детей. Но ведь дети по своей природе очень активны! Давайте разбираться, в какую организацию они бы пошли.

В одном из сборников А. и Б.Стругацких[2] автор послесловия “А теперь объясните ребенку, что такое фрактал?” С.Переслегин размышляет о том, почему у нас очень мало настоящих ***детских,*** то есть признанных детьми, книг. Он говорит, что если книгу для ребенка пишет взрослый, то она становится поучительной (“Делай то! Не делай это!”), чего нормальные дети не переносят. В такой ситуации взрослый автор может увидеть выход в том, чтобы начать писать книги детям с позиции ребенка. Но писать он непременно станет из своего детства и опоздает на одно поколение, на что современный ребенок сразу отреагирует: “Слишком старо!”

Если дети станут писать книги для детей, причем и автор, и читатель будут принадлежать к одному поколению, то самой типичной читательской реакцией будет: “Ничего нового. То, о чем написано, и так окружает меня каждый день”. Как видите, и такие книги не будут пользоваться у детей успехом. В сложившейся ситуации С.Переслегин видит только один выход: не учить, как надо, не вспоминать, как было, не рассказывать, как есть, а открывать горизонт, как должно и как может быть.

Книги А. и Б.Стругацких, как яркий пример настоящей детской литературы, приподнимают завесу над Будущим и дают возможность человеку понимать, как должно быть в его будущем мире, а как нет, то есть этот мир сначала фантазировать, а затем проектировать. Человек лишен будущего, если он не вынашивает в собственной голове представлений о нем.

Все входящие в мир люди в детстве потенциально способны иметь Будущее. А детские книги, в которых про это Возможное Будущее пишут, или детские организации, где выстраивается Реальность Будущего, являются для детей лишь вспомогательным материалом в работе по проектированию ***своего*** Будущего. Приоткройте над ним завесу, и они сами станут создавать детские организации как место, где можно решать конкретную волнующую их проблему.

Маленькое предупреждение. Человек, берущий на себя ответственность открывать завесу над Будущим, должен четко отличать свое и детское Будущее от Настоящего и Прошлого. Дети очень чувствительны к различению этих трех временных отрезков.

Откуда берутся Педагоги, или прояснение оснований педагогической позиции.

Я думаю, что диплом об окончании педагогического вуза не является критерием отличия Педагога от Непедагога. Многие люди с такими дипломами так никогда и не становятся педагогами. И это нормально, потому что, на мой взгляд, в педагогических вузах им не предоставляется такая возможность. Тогда они становятся кем-то другим.

Мне кажется, что настоящих Педагогов должно быть мало. Почему я так считаю? Это культурно обусловлено.

По моему мнению, Педагог возникает из экзистенциального одиночества и сначала это, естественно, никакой не Педагог, а просто носитель такой картины мира, которая принадлежит только ему одному или еще нескольким таким же, как он.

Культура хочет жить. Одной из форм ее сохранения является объединение людей-носителей культуры (картины мира) в сообщества. Люди, всеорганизующим смыслом которых является Бог, сохраняют онтологию, существующую в культуре, которая организована с помощью представлений о мире как о Боге. (Интересно, кого искал Иисус две тысячи лет назад?) Человеку, носителю картины мира, нужно сообщество. Коммуникация между людьми, носителями близких друг другу “онтик”, есть гарант того, что существует культурное пространство жизни, по которому они объединяются, а значит, и гарант жизни отдельных людей.

Педагогика - это вторичная практика по отношению к чему-либо, то есть ее всегда можно описывать через категорию деятельности. Первый вопрос, на который отвечает организующий эту вторичную практику Педагог: “С какой целью организована данная практика и по отношению к чему она вторична?” Замечу, что относительно первичных практик (например, практики любви) мы не можем ставить такого вопроса, так как первичные практики по своей природе естественны (специально не организованы). Вторичные практики всегда искусственны, то есть заранее специально спроектированы (или спрограммированы, или сконструированы - я пока не могу дать одной версии).

На что направлена педагогическая практика? Я думаю, что Педагог - это “воспроизводящий культуре подобных”. Человек, носитель картины мира, решает проблему обеспечения коммуникации с современниками за счет их поиска и нахождения или же за счет “выращивания”. Как мне кажется, целью всех настоящих педагогических систем было воспроизведение людьми, находящимися внутри них, той или иной картины мира. Когда человеку, организатору коммуникативного пространства, становятся не нужны новые ресурсы (люди) для его организации, он уходит с позиции педагога и перемещается либо в первичную практику (она за счет этого коммуникативного пространства организуется), или в какую-либо другую вторичную практику, например, практику политики как практику утверждения сложившегося сообщества в социуме.

Здесь можно привести пример из истории религии: сначала человек учится в церковной школе (не всегда это социальный институт школы, в истории культуры есть много других примеров Ученичества, где идет работа с сознанием), затем его принимают в сообщество, где между людьми выстраивается коммуникация для приближения к Богу.

Таким образом, можно выделить следующие тезисы:

1.Человек становится педагогом, когда он заинтересован в организации сообщества как пространства жизни культурных смыслов и его собственной жизни.

2.Педагогика - вторичная практика, следовательно, педагогическая позиция -вторичная позиция. Когда человек достигает целей, для которых было организовано педагогическое пространство, он уходит с педагогической позиции.

3. Поэтому (см. пункт 2), а также потому, что в культуре существует ограниченное количество первичных практик, настоящих Педагогических Пространств и Педагогов ***мало.***

И это нормально.

январь 1999

Примечания

[1] ОДИ-семинар “Проектные основания современных педагогических систем” лаборатории проблем воспитания АКИПКРО.

[2] С.Ярославцев. Экспедиция в преисподню. Повесть о дружбе и недружбе.-М.-СПб.-1998.

Раздел 3

Практика индивидуального самоопределения: опыт интроспекции

А теперь, когда местом анализа является уже не представление, но человек и его конечное бытие, речь идет о том, чтобы выявить условия познания на основе тех эмпирических содержаний, которые в нем даются. Для общей направленности современной мысли не существенно, где именно были обнаружены эти содержания: неважно, были ли они найдены посредством интроспекции или каких-либо других форм анализа. Порог современной эпохи не там, где в исследовании человека начинают применять объективные методы, но, скорее, там, где возникла эмпирико-трансцендентальная двойственность, называемая человеком.

Мишель Фуко

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

ЛЕТАТЬ НА СВОИХ КРЫЛЬЯХ, ИЛИ СЕССИЯ ШГО КАК СРЕДСТВО МОЕГО РАЗВИТИЯ

Очередная сессия Школы-лаборатории гуманитарного образования, которая проходила в марте 1998г., называлась “Мышление как средство управления”. Я ехала на нее с целью научиться организовывать свою жизнь, научиться управлять ею. Дело в том, что до этого моя жизнь состояла из мгновений (зачастую случайных), которые редко от меня зависели, были естественными, а значит, и не были жизнью (я имею в виду ***настоящую*** жизнь).

В первом установочном докладе, полагающем основной смысл сессии, раскрывалась суть названия сессии и, исходя из этого, русло дальнейшего ее течения. И действительно, для меня ведущий смысл сессии был заложен именно в ее названии: “Мышление как средство управления”. Если учитывать, что мышление - это процесс перехода чувственного восприятия объекта в сферу понятий и систем, а управление - это полагание мира, то название сессии переходит, соответственно, в другое: “Процесс перехода чувственного восприятия объекта в сферу понятий и систем как полагание мира”.

Упаковкой для сессии явилось создание “научно-исследовательского института” по клонированию гена, где “сотрудники” занимались строительством некоего “ДНК”, выводили для него категорию, выделяли в нем постоянные, задающие пространство его жизни, проводили экспертизу, т. е. выявля-

ли схему исследования по наличию постоянных. Наряду с этим в “институт” приходили различные люди и рассказывали о своих “эмбрионах”. (Упаковка задавалась некоторыми идеями произведения А. и Б.Стругацких “Жук в муравейнике”.)

Перед участниками все время, осознано или нет, стоял вопрос о смысле данной сессии. Дело в том, что устройство ее принципиально отличалось от проходивших ранее: не проводились вечерние рефлексии, не осуществлялась сборка смыслов. Это привело в конечном итоге к тому, что многие люди просто остановились – ведь сессия не была направлена на захват участников. Каждому была дана реальная возможность выбирать себе дорогу, но оказалось, что, не у всех были ***свои*** “светофоры”, чтобы выбирать ***свою*** дорогу. В этом смысле сессия была своеобразным тренингом по программированию жизни, была направлена на то, чтобы люди поняли, что мало просто говорить о жизни - нужно ***начинать жить***; что путешествие на самолете не что иное, как иллюзия полета, и что ***жизнь***, на самом деле, есть полет на ***своих*** крыльях.

Важным понятием на сессии для меня было понятие о разных пространствах жизни. Этих пространств, наверное, много, но для меня основными являются два - пространство стихии и пространство, где существуют проявления этой стихии. Второе пространство (пространство проявления стихии) напоминает собой явление радуги. Радуга появляется в результате отражения солнечных лучей в капельках воды. Те, кто смотрят на радугу, видят цвета, а на самом деле - это “следы” лучей, которым и дела нет, что на них смотрят. Объективный мир - это капельки воды, лучи - это люди, от которых в первую очередь зависит, найдут ли они ***свои*** капли и будут ли в них отражением (ведь многие лучи поглощаются черной землей). Когда человек полагает себя как некий луч, строит рамку над “динамическим хаосом” (под этим понятием подразумевается стихия как нечто естественное), понимает про то, как можно развернуть “свернутую стихию”, тогда он не поглотится, хотя и может быть поглощаем черной землей.

Я считаю (или нет - я даже уверена), что цель, поставленная мной на сессии, выполнена. Осталось лишь экспериментально проверить на последующей жизни - слабо или не слабо летать на ***своих*** крыльях.

март 1998

Марина Балашкина (2 курс ШГО, 11 класс, Барнаул)

О СМЫСЛОВЫХ ОТРЕЗКАХ МОЕЙ ЖИЗНИ[1]

Все началось с того, что я “умерла”. “Умереть” - значит успокоиться, остаться без проблемы - смыслового конфликта, появляющегося на месте разрыва целостности смыслов между индивидуальной линией динамики и культурной панорамой. Получилось так, что я за год пребывания в ШГО смогла

разрешить свои проблемы, т. е. найти для себя ответы на вопросы: “Кто Я? Чего Я хочу? Что есть Свобода? Что есть Самоопределение? Как мне адаптироваться в Социуме? Что значит быть Свободным?”.

Все мои проблемы разрешились, и теперь было непонятно, что делать дальше. Осознавать свою смысловую смерть было не страшно, а как-то обидно и непривычно: “Как это так - проблемы кончились!”. На этом мой первый смысловой круг был завершен.

Но если посмотреть на описанную ситуацию с другой стороны и “положить” жизнь человека как прохождение некоторого количества смысловых отрезков, то факт моей “смерти” можно объяснить тем, что начальный круг по своему смыслу был закончен: человек понимает (или пытается понять), кто он на самом деле (т. е. осознает, что он - это далеко не социальные роли, им исполняемые), начинает осознавать свои ценности, а не то, что долгое время ему со всех сторон внушалось. (В этой ситуации мне не нравится, что многим людям вся их жизнь, все их поступки, неважно - хорошие они или плохие, именно внушаются, прямо или косвенно. Сейчас я рассматриваю не нравственную сторону жизни человека, а то, что его жизнь полагается не им самим, а вообще неизвестно кем, по каким-то непонятным правилам. В таком случае имеет ли термин “жизнь” отношение к человеку?) В человеке начинает происходить процесс самоопределения – возникают попытки искусственного (собственного) полагания себя, своих желаний (а позднее - идей), своего пути. Нужно сказать, что процесс самоопределения происходит только в моменты внутренней Свободы, когда человек – ***сам.*** Поэтому тому, кто занят поиском себя, в разные периоды смысловой жизни приходится отвечать на вопрос: “Что есть моя свобода?”

Для меня все эти проблемы были решены - отрезок пройден. Если оценивать его теперь, то я думаю, что это была подготовительная ступень очищения от мыслей, которые принадлежали не мне, попытка запуска собственной мыследеятельности (она начинается с запуска рефлексии), в общем, - достижение свободы. Это непременное условие для тех, кто хочет жить, потому что, как человек может жить, если он не знает, кто он и что ему нужно.

Но меня моя “смерть” не устраивала, а снова “жить” - пока не получалось (ведь чтобы родиться, нужно знать - зачем). Этой проблемой я и решила заняться (тут проблема и появилась!). Суть моего процесса мыследеятельности заключалась в том, что я попыталась обозначить контуры моего второго круга. Я думала, что он будет посвящен моему самоопределению в деятельности. Но очертить эти контуры как-то сразу у меня не получилось. (Вернее, получалось, но ненадолго. Скажем, я что-то пойму и решу, что это - мое, а пройдет время, и мне становится трудно жить так, чтобы это найденное задавало мой образ жизни. Я же чувствую - его что-то другое задает.)

После этого я поняла, что второй смысловой отрезок моей жизни уже начался и посвящен он нахождению целостности (идеи) жизни. С этим пришло понимание того, что не деятельность задает жизнь человека, а именно идея (она же обеспечивает целостность жизни и смыслов). Только тут я столкну-

лась с еще одной проблемой. Почему-то я до сих пор не могу обозначить словами то, что задает мою жизнь. Я думаю, что это является следствием слабости моего рефлексивного аппарата, т. е. я не в достаточной мере анализирую предпосылки своей мыследеятельности и деятельности и то, что задает их развитие с точки зрения выделения смыслов. У меня складывается гипотеза, что результатом рефлексии над смыслами, среди которых я живу, и будет обозначение моей идеи. Но, с другой стороны, рефлексия и полагает смыслы, однако ее нельзя технологизировать, подвести под какую-либо схему, чтобы решить проблему средств исследования себя. Или можно? Я над этим подумаю.

Наверное, специфика рефлексивной мыследеятельности человека в том, что он сам никогда не знает - как помыслит. И это ценно для меня тем, что обеспечивает мне динамику, потому что в противном случае человек был бы обречен на вечную скуку: каждый день ничего нового (никакого движения, поиска) - это самое малое, что ему пришлось бы переживать. Но, с другой стороны, в моей ситуации человек становится рабом своего нецелостного мышления, он, например, не может проектировать свою жизнь, потому что не знает, во имя чего. Другими словами, сегодня моя проблема заключается в понимании того, во имя чего совершается моя динамика, какое целостное ее задает.

Круг мой на этом еще не закончен (скорее, он только начинается). Сегодня передо мной стоит проблема средств познания своей целостности. Чтобы ее решить, я попробую исследовать рефлексию (других ходов я пока не вижу). Но рефлексия очень “верткая” - ее трудно “поймать” для исследования. Посмотрим, что получится.

май 1998 г.

[1]Материал опубликован в культурологическом молодежном альманахе “Архэ”, № 1 (его электронный вариант расположен на сайте http://www.ic.dcn-asu.ru.

Ирина Прокина (стажер ШГО, 1 курс университета, Барнаул)

СЛЕДУЮЩИЙ ШАГ ПОСЛЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ, ИЛИ ЦЕЛОСТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК ТОЧКА ОТСЧЕТА

Все, что вы прочтете (или не прочтете) ниже, есть, скорее, не сам доклад[1], а нечто вроде его “кавер-версии”. Дело в том, что это был экспромт, и записей у меня не осталось. Восстанавливая доклад спустя полгода, предполагаю возможность некоторых изменений. Теперь это моя рефлексия собственного опыта самоопределения, точнее, той его части, которая связана со Школой-лабораторией гуманитарного образования в период с июня 1997г. по февраль 1998 г.

Июнь. Летняя сессия “Гуманитарные миры” была моей первой встречей с ШГО. На ней произошло два важных для меня момента.

Первый касается “моей онтологии”. Для того, чтобы мне было легче объяснить происходившие с нею изменения, я назову ее “конструкцией”, тем, что представляет собой нечто целое, но состоит из отдельных деталей - “фрагментов” (смыслов). Так вот, до ШГО я задумывалась только над отдельными “фрагментами” и никогда не предполагала о существовании единой “конструкции”. На сессии у меня сформировалось хоть какое-то представление о ней.

Второй момент связан с моей попыткой идентифицировать ШГО как явление. Ничего у меня тогда не получилось. Но, имея привычку не успокаиваться, пока не дам определение интересующему меня объекту, я вскоре придумала сама для себя рамки, которые назвала “ШГО”. Так как рамки моего собственного производства мне очень нравились, я очень хотела стать настоящим “шэгэошником”.

Июнь-ноябрь. Межсессия. Дальше было хуже. Сессия закончилась, и я уехала (в Прокопьевск Кемеровской области, где тогда жила). Начался мучительный период попыток “запихнуть” свою “конструкцию” в рамки ШГО. Временами мне казалось, что у меня уже почти получилось, но следующее же подробное пересматривание создавшейся картины говорило об обратном. Помучившись так пару месяцев, я, наконец, бросила это неблагодарное занятие и решила ждать осенней сессии.

Ноябрь. Осенняя сессия “Миры профессиональных деятельностей”. Насколько сильно я ее ждала, настолько и сильно было мое разочарование. Не от сессии - от себя. Дело в том, что большую часть времени там был режим “открытого лектория” - ситуация, в которой, не имея реальной собственной проблемы, делать нечего. Это окончательно убедило меня в бесполезности моих предшествующих стараний.

Последний день сессии я называю днем “разборки”. Чувствовалась необходимость координального изменения моего движения. На режиме итоговой рефлексии я заставила себя забыть о придуманных мною “рамках ШГО” и не пытаться пока найти новые. Поломав голову над ситуацией моего “выпадения” из логики сессии при понимании ее смыслов, я решила, что причину этого нужно искать в моей “конструкции”. Я задала себе вопрос о том, почему она имеет именно такую форму и почему “фрагменты” составлены именно в таком порядке. “Конструкция” рассыпалась.

Межсессия. В период до зимней сессии я составляла отдельные “фрагменты” опять в целое. Уже осознанно, продумывая последовательность их составления и порядок взаимодействия. Я была собой довольна.

Январь. Зимняя сессия “Миры социальных историй”. Всю зимнюю сессию я пребывала в состоянии легкой эйфории. Еще бы! Наконец все встало на свои места - я знала, на какую полку что составлять. Но, конечно же, я радовалась рано. Возможно, в построении “конструкции”, в системе соединений все было нормально. Но содержание отдельных “фрагментов” было “не

тем”, ***не моим***. Прояснилось это очень просто - меня спросили: “Что ты хочешь? Что ты будешь делать?” “Конструкция” устояла. Рухнули смыслы.

Межсессия. До выездной сессии во Францию оставалось совсем немного времени. Я начала работу, сравнимую с перетряхиванием содержимого ящиков старого комода. Я стала пересматривать свои смыслы, оставляя себе только те, истинность которых не подвергалась для меня никакому сомнению. Критериев истинности у меня не было, “отбор” производился интуитивно. Могу сказать только, что “пересамоопределение” происходило с помощью культурных объектов.

Париж. Выездная сессия “Сравнительный культурологический анализ типов духовных реальностей Франции и России”. Ко времени поездки уже достаточно большое количество самых важных смыслов было пересмотрено, но на вопрос, что я буду делать в Париже, я еще ответить не смогла. Тема моего “парижского исследования” прояснилась в поезде “Франкфурт - Париж”. “Снизошла” она на меня не случайно. Позднее, анализируя ситуации моей жизни, которые задевали наиболее острые для меня проблемы, я поняла, что готовилась к этой работе давно.

Ситуация Парижа очень примечательна. Я не буду ее описывать здесь, скажу только, что в ней процессы самоопределения, занимающие обычно длительное время, происходили очень быстро. Там, параллельно с исследованием, я задумалась над тем, почему некоторые ***мои*** смыслы имеют для меня явный ***приоритет*** перед другими - ***моими же***. Проанализировав это явление, я смогла выделить несколько самых приоритетных “фрагментов” и обнаружила, что они несут в себе нечто общее. Здесь для меня возник вопрос уже о неком предельном смысле - ***основании*** моей “конструкции”, которое и задает мои “критерии истинности”.

Ответ я нашла в достаточно неожиданном для себя месте - в соборе Парижской богоматери. Именно там возникла ситуация, когда самые главные для меня смыслы были реализованы в одном культурном объекте. Там произошло то, что я называю ***глобальным самоопределением*** - обретением целостности. Я достигла предела, у которого уже можно было остановиться и от которого, развернувшись на сто восемьдесят градусов можно было делать следующий шаг - первый шаг в ***осознаваемой жизни***.

январь 1999

[1] Доклад на II межрегиональной гуманитарно-антропологической конференции “Образование как средство самоопределения человека” (ШГО, Барнаул), состоявшейся 15-17 мая 1998 г.

Евгений Андреев (стажер ШГО, 10 класс, Бийск)

ВОЗМОЖНОСТЬ ВЕРБАЛИЗАЦИИ СМЫСЛОВ[1]

По сути дела, вся поездка во Францию – это большая метафора. Само по-

нятие “культура” очень метафорично. Говоря о Франции, я не смогу избежать метафор, которые вербализуются с большим трудом, поэтому вся работа будет пронизана тонкой линией метафор, которые и составляют ее главный смысл.

Все, что мы видели во Франции, условно можно разделить на то, что можно вербализировать, и то, что практически не вербализуется. Если говорить о первом, то можно упомянуть о Лувре, Елисейских полях, прогулке по Сене и школах. Все остальное очень тяжело переводится в слова и выражается лишь с помощью метафор.

Говоря о Лувре и Елисейских полях, надо понимать, что все мысли, возникающие в этих местах, переводят культуру в какое-то другое состояние (мышление, социальность и т.д.), т.е. культурные явления становятся стартовой точкой для всякого рода практик. В этом смысле очень показателен пример с Елисейскими полями. На этой улице много галерей, выставочных салонов, ресторанов, офисов компаний, все это прекрасно “упаковано” (реклама, вывески, витрины и т.д) и приносит огромные деньги.

В Лувре ситуация другая. Там большое место занимают мыслительные практики, практики осмысления себя и мира. Но при этом, чтобы воспользоваться возможностями Лувра, надо точно знать, куда и зачем идти, иначе посетитель превращается в простого туриста и начинает фотографироваться с “Моной Лизой” и “Венерой” или просто бродить по огромному (семнадцать километров) зданию. Получается, что необходим конкретный заказ на те или иные практики. Именно проблема наличия заказа проявилась в этой ситуации очень ярко. Например, у меня заказ полностью отсутствовал.

Гораздо сложнее вербализовать наши посещения Нотр-Дам де Пари, Сакрэ Кёр, музея Сальвадора Дали и музея Д’Орсе.

Нотр-Дам де Пари и Сакрэ Кёр – два самых знаменитых католических собора Парижа. Великолепная архитектура, прекрасные фрески, классическое убранство делают эти соборы образцами для подражания. Но между ними большая разница.

Сакрэ Кёр можно назвать “храмом для туристов”, потому что это музей, в котором продают иконы, сувениры, открытки, фотографии – все для туриста. В Сакрэ Кёр прекрасное освещение, великолепная усилительная система – все, что нужно для удобного восприятия службы.

Нотр-Дам де Пари – полная противоположность. В нем не продают сувениров, нет усилительных установок и очень слабое освещение. В Нотр-Дам де Пари остаешься один на один со своими мыслями и чувствами. Подобные ситуации одиночества крайне редко встречаются в жизни человека. Мне кажется, эту пустоту человеку трудно фиксировать и он пытается ее заполнить, в частности переживаниями. У меня есть гипотеза, что подобные ситуации одиночества создаются в том случае, если стираются (убираются) привычные человеческие состояния. В Нотр-Дам де Пари такая ситуация сложилась из-за многовековых культурно-исторических традиций этого места. Человеку очень тяжело думать в подобном месте. Одни переживания…

Находясь у Сальвадора Дали, понимаешь, что все его творчество - это огромный многоплановый символ. Вербально выражать символы, которые видишь на его картинах, просто невозможно. Я думаю, здесь уместно вспомнить строку из песни Джима Морисона : “Вы - стены, мы – двери…” У Сальвадора Дали видишь двери в другие пространства, другие смыслы, другие картины мира (более конкретно описать то, что видел, я не смогу).

Одним из самых потрясающих моментов во всей нашей поездке было посещение школы. Там произошло то, что называется “столкновением культур”. Мы разворачивали смыслы, которые сами для себя фиксировали и создавали, а французские школьники говорили о том же чисто формально. По сути дела, это был спор между формальным и собственным видением себя и мира. Можно сказать, что эти школьники менее свободны, чем мы: у них гораздо больше формальных смыслов. Здесь у меня появился вопрос: “Понимают ли они эти смыслы?” Вопрос остался без ответа.

Пожалуй, главным результатом моей поездки во Францию стало понимание того, что смысл не может быть вербализован, если не создано пространство его разворачивания (представления). Нельзя объяснить, что такое свобода, предварительно не задав пространство существования свободы. Нельзя объяснить, что такое мышление, не описав пространство его разворачивания.

Если продолжить рефлексивную цепочку, то можно прийти к пониманию того, что сложные социокультурные объекты могут быть описаны в разных категориях и смыслах. Для того, чтобы упростить работу с такими объектами, надо выстраивать понимание каждого смыслового блока отдельно. Этот способ понимания тоже можно назвать вербализацией.

Итак, вербализация– это не просто переведение чего-то в словесную форму, это, прежде всего, восстановление предельных смыслов. Говоря о способах и методах вербализации, надо понимать, что природа человека многоуровневая, в нем присутствует и мышление, и деятельность, и многое другое. При этом у каждого уровня свои предельные смыслы. Вербализация происходит путем восстановления и соотнесения этих смыслов между собой. Получается, что вербализация – это игра в укладывание смыслов, но не каждый смысл может быть вербализован. Мы подошли к черте, за которой лежит то, о чем мы не можем говорить.

Остались нерешенными проблемы:

- Как отличить вербализуемые смыслы от невербализуемых?
- Теряется ли что-то при разделении предельного смысла сложного объекта на отдельные смысловые блоки?
- За счет чего происходит формирование предельных смыслов?
- Если смысл не вербализуется, может ли он быть присвоен (понят) другим способом?

январь 1999

[1] По мотивам выездной сессии ШГО “Сравнительный культурологический анализ духовных реальностей России и Франции”.

Михаил Немцев (стажер ШГО, 1 курс педуниверситета, Барнаул)

ЗАМЕТКИ О КОНФЕРЕНЦИИ [1]

(из писем редактору)

18.05.98

<…> Здесь - обоснование постановки проблемы необходимости организации особых антропологических исследований на конференциях Школы-лаборатории гуманитарного образования.

Конференция ШГО, в самом общем виде, есть особая, уникальная ситуация, когда почти одновременно:

а) презентируются индивидуальные проблемы человеческого бытия - самоопределенческие, экзистенциальные и прочие как личностный опыт и рефлексия неких историко-культурных ситуаций;

б) предъявляются различные способы работы с ними - педагогические практики, культурологический анализ (лекция В.В. Максимова);

в) по ходу работы возникает коммуникация, диалог между обсуждаемыми пространствами.

В самом общем виде, антропология - учение о том, что и как с человеком может происходить (в том ее понимании, которое я собираюсь развивать). Это не совсем педагогика, так как предмет педагогики уже: как организовать ситуацию, создать условия, чтобы в человеке случилось нечто, с нашей точки зрения, желательное.

Я не ориентирован на педагогику; мне интересна ее проблематика, но это все же не мое. Я говорю именно об антропологических, человековедческих исследованиях. Это интересный, хотя и сложный, пока у нас не разработанный режим.

Место такого исследователя обозначим так: исследователь держит объемлющую рамку, включающую в себя множество личностных ситуаций, как подход к их рассмотрению (ведь должен быть общий подход - антропологический есть один из возможных). После работы конференции появляется некоторый ее результат как обобщенное представление об этих ситуациях: что здесь с людьми происходит. Ясно, что материал уникальный.

По-видимому, позиция антрополога-исследователя для меня - единственно возможная в ШГО. Я могу разработать обоснование этой позиции, цель ее существования, способы работы и форму представления результатов. Для меня это применение знаний по антропологии, “человеческой ситуации”, которые я получу, так как потребность в таком образовании у меня есть. Возможно, этой формой станет метафорический текст (как, если не метафорами, можно говорить об этом).

* * *

24.05.98

<…> Один из моих докладов – “Проблемы разных сфер самоопределения” - должен был быть во многом автобиографичен: я рассказываю о личном моем опыте. В устной форме - как доклад - он мог существовать; но в письменном виде это - статья. И форма, и содержание должны измениться. Содержание нужно прорабатывать - сами по себе умствования на педагогико-философскую тему не нужны. Как автор, я не вижу необходимости написания статьи такого рода.

Второй доклад - “История этнологии и процессы самоопределения”. Здесь заход оказался серьезнее, чем я ожидал. Суть вот в чем. А. Дерябин в “Дискурсах самоопределения…” [2]пишет: “Чем определяется то, в какой сфере, в каких терминах происходит это самоопределение? Один из ответов - знанием, доступным индивиду в данный момент”. Уже давно у меня складывалась версия, что на определенном этапе развития этнического коллектива в “массовом бессознательном” его членов возникает образ идеального его представителя (“истинный немец”, “настоящий русский”), каким он должен быть, как развиваться… Этот бессознательный концентр может вовсе и не осознаваться его носителями, но реально на них воздействовать. Особенно проявляется он в процессах самоосознания (кто/какой я есть) и затем - в самоопределении.

Погибнуть и мне в этой схватке придется -
Ведь я - тоже русский… ведь я - дворянин.
(Ж. Бичевская)

Изучение “знания, доступного индивиду в данный момент”, необходимо для изучения его самоопределенческих процессов, как и других процессов полагания. Наработки психологической антропологии (отрасль этнологии) дают здесь материал.

Примерно так это должно было звучать. Но опять же, статья - не доклад. Для того, чтобы в сборнике появилась действительно полезная статья, а не сумма раздумий и домыслов, этот материал нужно проработать, проконсультироваться со специалистами (Т.К. Щеглова - БГПУ, А.А. Попов) и поработать с текстами.

Это, видимо, пионерская постановка такой проблемы – этнологической, но здесь стык наук. Поэтому я отношусь к этой статье с такой серьезностью. В любом случае я этим буду заниматься. <…>

[1]II межрегиональная исследовательская гуманитарно-антропологическая конференция “Образование как средство самоопределения человека” (ШГО, Барнаул) состоялась 15-17 мая 1998 г.

[2]Дерябин А.А. Дискурсы самоопределения: опыт рефлексии. Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. Вып. 1. Барнаул, 1998 г., с. 59.

Александра Блок (1 курс ШГО, 10 класс, Барнаул)

СВОБОДА И СМЕРТЬ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОМЕНТЫ

Эта работа является своеобразным анализом своего пути, историей того, как я пришла к такому пониманию свободы и смерти, через какие образовательные моменты это делалось.

Для меня понятие смерти есть обоснование всего того, что я должна делать в жизни, а свобода выступает основой для этой деятельности, то есть основой управления. Эти понятия очень тесно взаимосвязаны: смерть задает смыслы в жизни, а свобода - основу для их реализации.

Думаю, сразу возникает вопрос: почему именно эти понятия? Дело в том, что, исходя именно из этих понятий, я могу осуществлять какую-либо деятельность, так как моя цель - управление. Управление, прежде всего, собой, так как я считаю, что управление собой можно перевести в социальную управленческую деятельность.

Под управлением я понимаю выделение каких-либо смыслов и выстраивание деятельности, исходя из них.

Первое понимание смерти у меня было заложено воспитанием, и, следовательно, оно было для меня естественным, то есть, исходя из него, я не могла простраивать какую- либо деятельность. Основой для изменения отношения к смерти явилась жизненная ситуация (ситуацию я рассматриваю как некую проблематизацию). Именно через ситуацию я стала думать смерть, начала входить в поле мышления. Смерть для меня стала существовать как конец жизни, когда происходит ее обессмысливание, отсутствует взаимосвязь, или некая целостность жизни и смерти (жизнь и смерть обсуждается из мира физического). Я не могла что-либо делать, так как для меня любая деятельность была лишена смысла. Именно тогда у меня появилась проблема: зачем жить, если известен результат жизни?

Мне надо было найти новые основания для жизни. Для этого я использовала культурные явления. Я имею в виду русский рок и ШГО, которые для меня являются носителями культуры. Здесь же были и люди - носители культуры. Именно через них и через рефлексию у меня возникло третье, самостоятельное понимание смерти. Смерть уже выступает не только как нечто физическое. Смерть – это “жизнь” в мире идеальном, смысловом мире. Это своеобразный монастырь, где есть все, что я помыслю. Монастырь, где нет мирского, то есть физического. Но прежде, чем попасть в этот монастырь, мне надо понять, на каком основании отказываться от мирского ради жизни только идеальной.

Нужность жизни физической обосновывается через понимание ее смысла, который закладывается в жизни идеальной. Человек сам всегда устанавливает границу своей жизни, и пока я не отвечу на свой вопрос, кто или что есть я, она не будет лишена смысла. Мне кажется, что на этот вопрос можно отве-

тить в ходе самой жизни, так как я постоянно меняюсь, обнаруживаю и обозначаю себя. Жизнь, прежде идеальная, а также социальная, является средством для достижения цели.

Смерть есть некая граница между отмиранием старого и возникновением нового, и смерть не является концом жизни (сейчас я говорю про экзистенциальное понятие). Смерть наступает в момент реализации, достижения какой-либо цели. Человек “рождается”, когда у него появляется цель, и “умирает”, когда она реализуется. Таким образом, мы “рождаемся” и “умираем” много раз, поэтому жизнь экзистенциальная мне не кажется некой прямой, где все вытекает из предыдущего, ведь я могу иметь разные цели в разных областях своей реальной жизни, которые вытекают из экзистенциального.

Если говорить о физической жизни, то смерть, может быть, есть конец представлений о себе, реализация себя полностью (не знаю, возможно ли это). Но если человек реализует себя и у него больше ничего нет, то значит ли это, что самоопределение завершилось? Мне кажется, что нет. Возможно, он поставил перед собой цели, которые нельзя реализовать с помощью той жизни, в которой он находился до этого. В этом случае самоопределение выходит за рамки реальной жизни и, наверно, экзистенциальной. Может, это несколько метафорично, но точнее я об этом сказать не могу.

Сейчас я мыслю себя как человека “этой” жизни, то есть мои цели могут реализоваться в тех сферах, в которых я сейчас живу. Но для того, чтобы эти цели появлялись и реализовывались, я должна быть свободной.

Свобода появляется у человека тогда, когда он сам начинает полагать себя, когда он способен “работать” на свою цель. Исходя из этого, свободой может быть рефлексия, самоопределение, деятельность - все то, что способствует появлению и реализации человека. Свобода возникает в момент “рождения” человека, и по мере того, как он “живет”, он становится более свободным. Весь путь человека - процесс освобождения, обнаружения себя.

Сейчас передо мной стоит проблема управления собой как проблема самоопределения и свободы человека.

май 1998 г.

Елена Рожкова (стажер ШГО, 11 класс, Барнаул)

ЗАМЕТКИ О СОБСТВЕННОЙ СУЩНОСТИ И СУЩЕСТВОВАНИИ

Жизнь - странное, загадочное, интригующее явление.

Жизнь - красивое слово,… и для слуха приятно.

Тут еще и люди рождаются, люди умирают. А иногда случается, что кто-нибудь из них вдруг возьмет и задумается о сущности этой “занимательной вещицы”, якобы находящейся между рождением и смертью. Мало того, что

этот кто-то пытается найти ее смысл, понять, с чем она сравнима и чему равнозначна, так он еще старается описать ее понятиями, общими для всех.

Завязнувшему в этом “жизненном болоте” приходит в голову мысль о том, что жизнь, собственно, чья? Элементарный вопрос ... Конечно, его - ***ЧЕЛОВЕКА***.

…Тут все повторяется заново.

В результате этот исследователь жизни увязает в новом “болоте” - “болоте человека” и рассуждений о нем.

Посмотрев на все это, на бедного ***ЧЕЛОВЕКА,*** рассматриваемого разными лупами под разными углами, о себе могу сказать, что ***Я - НЕЛЮДЬ***.

Говорю так, во-первых, потому, что не гордая и, наверное, еще не доросла до этого звания (кто сказал, что ***ЧЕЛОВЕК*** - это звучит гордо?), а во-вторых, если не будет нелюдей среди людей, то как понять, что все остальные – люди?

Должны же люди себя как-то идентифицировать?

Вот какую услугу я оказываю человечеству!

Тут вопрос, а ***Я*** - это, собственно**, *КТО*?…** или ***ЧТО?***

Отвечаю: Я - Рожкова Елена.

Елена Рожкова - идущая по мосту, висящему над туманной пропастью.

Каменная статуя.

Небо.

Море.

Тьма.

Горящий факел.

Елена Рожкова - маленькая девочка (порой “со взглядом волчицы”).

Думающая, что детство, каким бы оно ни было, всегда счастливо, так как это пора совершенной эйфории, когда не с чем сравнивать течение собственной жизни, следовательно, как-то оценивать ее.

Рисующая нечто, чей смысл зачастую для нее самой остается загадкой.

Елена Рожкова - идеалистка чистой воды.

Поэзия Лермонтова и Блока.

Реквием И.С. Баха.

Легкое дыхание.

Елена Рожкова - небезнадежная современной эпохи.

Анна Одинцова

Татьяна Ларина, Анжелика, Скарлетт, Маргарита и Лолита в одном лице.

Царство гармонии.

Дикая черная кошка.

Земной ангел.

Елена Рожкова - не нашедшая Бога и внешний мир для жизни.

Белый пегас.

Бесконечная история.

Чья-то Единственная.

Елена Рожкова - лопнувшая струна.

Дом без окон.

Воплощающая мечту в жизнь.

Одинокая птица.

Елена Рожкова - русская, живущая в России конца XX века.

Колокольный звон на закате.

Елена Рожкова - имеющая свидания сама с собой в пустоте.

Сосуд, наполненный чистой водой.

Колодец.

Глаза с вечной печалью.

Средневековый замок.

Знающая, что мир вокруг нее - выдумка, результат того, что мы о нем думаем.

Елена Рожкова - думающая, что жизнь для нее - игра, причем самая главная.

Зеркальный елочный шар.

Нечто упрямое и бодающееся.

Елена Рожкова - циничный практик для окружающих.

Елена Рожкова - “имидж школы гуманитарного образования”.

Красивое тело.

Елена Рожкова - существо без пола и возраста.

Елена Рожкова - оболочка.

Елена Рожкова - метафора.

Как видите, точного ответа на вопрос, что есть Елена Рожкова, я не знаю.

Герой книги Умберто Эко “Имя Розы” сказал: “Если бы я знал ответы на все вопросы, я бы давно преподавал теологию в Париже”.

Прощайте!

январь 1999

О.И. Генисаретский (Москва)

РАДУГА И ВСЕ ТАКОЕ

На всем белом свете водятся лисы. И даже там, где их сейчас не встретишь, они, наверняка, были, я в этом более чем уверен. Не только в Поднебесной они разумеют человеков: и здесь они полны разумения.

Один такой лис посвятил свой досуг рассмотрению вещей невидимых, напоминающих запахом полевые цветы некоторых мест Приуралья. Возможно, он прибыл сюда из дальних стран, надеясь встретить давно обещанное ему знание. Мне кажется, раньше жил он в горной стране, где не было ровных, гладких до необозримости лугов, и, как знать, может быть, поэтому походка его здесь была робко неумелой, хоть и без страха, но осторожной.

Здесь он впервые узнал воду. Случилось это ранним туманным утром. Озеро, куда он брел, вдыхая благоуханные запахи, уже зацвело рассветом, переливаясь игрою красных < > так, что он невольно вспомнил слова своего наставника о нетварном свете, которые долго не мог понять в запахах цветов, пахнущих, но не светящихся. Он был уязвлен сердцем, увидев воочию переплавы этих алых вод.

Случай этот запомнил его на всю жизнь. С тех пор, видя воду, он стыдливо удивлялся серо-зелено-голубой ее видимости, веря сердцем в красноту восхищающей ее силы, тоскуя об утрате, и ждал встретиться со своим наставником, когда все снова разъяснится.

А случай тот поместился окрест незапамятных вод, увлекая тоскующих искать и надеяться... Много случилось там чудес, правд, всегда несколько опаздывавших в силе и никогда более не заканчивавшихся сердцу бесцветным свечением невечернего дня. Лисья тоска алой росою будет падать на ноги всех, вступивших на то место.

Кто скажет мне, что лис тогда обманулся вполне? Живущие в тех краях ирии осторожным взглядом потупляли взор каждому, кто брел с открытыми глазами, полными невидимого, вдыхая свою земную опору, в каждом шаге уверяясь во встрече.

Не удивительно. Вспомните, что делает с нами луна, обливаемая щедрым светом солнца, но прячущая его нам как свое. Если в ком не высохла ее память, посмеет ли он сказать, не кривясь, что цвет ее - белый?

Ураган несся и кружил, валя упрямую осторожность, несся, нежно лаская себя страхом, сожалея, что нет ему на земле покоя, что негде преклонить ему главу, свернувшись в тишину, негде прорасти жизнью. “Нет радости на земле, - молил он странника, - оставьте, бросьте ее, усните и больше не просыпайтесь”.

Рядом по лугу был город, словно вытаращенный из гор, под ним векоспящих, такой же старый, как и они, и такой же отживший. И он несся и кружил в страхе, боясь зачать иные горы и другие города.

Мы заснули в облаках, голова моя склонилась на плечо бородатого соседа, уже давно спящего где-то еще и видящего всю правду о соблазне чудес,

случайно посещавшем нас в нашем подлунном царстве.

Все четверо были здесь. Все собрались в одно, не имевшее образа движение, замирающее в нежность страждущего и взлетающее в исступленных восторгах. Время новое не оставило здесь заметных следов, но, внимательно вглядевшись, он заметил, что и ветхого нет здесь ничего: только движение, только изначальное, до-образное - откуда слухом выщемлялось тихое родной, родная, родное. То было светлым привольем Родины, не одетой условностями заглавных букв, границ и принадлежностей. Здесь жизнь играла свою игру с вечностью, жизнь, не знающая умирать, исполнившаяся однажды совершенного целомудрия - учащая и врачующая.

Взор затухал, и неслышимыми стали самые тихие звуки, отошедшие в сторону. Он покачнулся, неумело и странно попытавшись сохранить прежнее равновесие, упал, подхваченный всеми четырьмя, и перестал ...

Из-за туч показалась луна, свился туманный серый полог, окутавший все вокруг. Там началось прорастание его, ставшего не им, там станет его явное, для других навсегда оставшееся тайным.

Десятка полтора людей, из которых лишь двое-трое были вправе называться молодыми, отгородившись от всего мира мокрым стеклом, ужинали, вспоминая недавние прения, и пытались вновь найтись друг в друге. Некоторые молчали, другие смотрели на мокрые стекла, угадывая, что несет им завтра и что значило вчера. Никто не решался прямо смотреть друг в друга, покориться всесилию тишины и петь в сердце еще не утихшую правду...

Они бродили в камнях, трудящихся стать травами. Так учила камни роса, своим утренним шепотом внушавшая им царственную стройность растений. Трудно, о, как трудно внять зрелую правду, трудно принять в себя чужую душу, когда нет еще слова, сжигающего вас в дым, в прах. Взошло потом утреннее солнце, покрывшее их тела уверенным жаром, отлетели от них шепоты вод, и каменная россыпь утвердилась в своем месте. Во что бы то ни стало останемся, как стали!

- А как он, папоротник, дышит? - спрашивала маленькая лиса посетителя сих мест, без видимых следов рода и племени.

- Давным-давно, когда и я был маленьким, по всей земле не было ничего - одни камни и папоротники. Тогда все знали, как они дышат. Нет, так слишком издалека, так мне пришлось бы рассказывать все, что я знаю, а как об этом скажешь? Пойдем со мной, сама увидишь дух его, мнящийся к имущим. Нет, не сейчас, поживи пока здесь, а когда созреет цвет его молитвенной силы, в ночь без тьмы, мы встанем и пойдем, и ты сама увидишь и скажешь сама: это он, это мой твой, а я его моя.

Я думаю, той лисе ничего не снится наяву. Переполненная строгим лукавством своей рыжей гибкости, она верила во все сразу и все понимала. Она жила. Не зная того, искала, уже имея, умела в себе и не хотела принять ничего чужего.

Но, вспоминая слова путника о папоротнике, училась прощать.

Когда недавно у большого серого камня они встретили старого друга и сказали ему: “Пойдем с нами!”, он ошибся и спросил: “Куда?”

Новая Утка, 1972