

Серия

«Мыследеятельностная педагогика»

Ю.В. Громько
МЕТОД В.В. Давыдова
Учебная книга
для управленцев
и педагогов

Пушкинский институт
АО «Московские учебники»
Москва
2003

УДК 65.01
ББК 65,5
Г875

**Продюсер и организатор серии —
директор Пушкинского института,
кандидат филологических наук
Л.В. Голубцова**

**Редколлегия:
Курнешова Л.Е.,
Носкин В.А.,
Слободчиков В.И.**

Громько Ю.В.
Г875 **Метод В.В. Давыдова / Учебная книга для управленцев
и педагогов. — М.: Пушкинский институт, 2003. — 416 с. —
Серия: Мыследеятельностная педагогика.**

ISBN 5-94679-007-2

Книга доктора психологических наук, Президента Московской академии культуры и развития образования Ю.В. Громько посвящена творческому осмыслению идей выдающегося русского педагога, философа, психолога и методолога XX века Василия Васильевича Давыдова. Автор развивает основные направления, заложенные В.В. Давыдовым в теорию мышления, дидактику, содержание образования, применительно к новым условиям общественно-исторической практики в России. Главная идея книги — показать жизненность и гениальность идей В.В. Давыдова и на их базе добиваться изменения общественно-исторической ситуации в нашей стране путем кардинального переконструирования всей системы образования, в первую очередь школьного.

Книга предназначена для учителей школ, ученых — психологов и философов, студентов и аспирантов педагогических вузов, руководящих работников системы народного образования, а также для всех интересующихся современным состоянием российской педагогической, философской и психологической мысли.

УДК 65,01

ББК 65.5

ISBN 5-94679-007-2

© Громько Ю.В., 2003 г.
© Пушкинский институт, 2003 г.
© Куликов А.Н.,
художественное оформление, 2003

Данная книга меньше всего выполняет задачу детального методического анализа того, что было сделано В.В. Давыдовым — в философской психологии, дидактике, образовании, педагогике, методологии теории деятельности. Мы скрупулёзно не рассматривали и не анализировали в данной книге созданные В.В. Давыдовым учебные программы для начальной школы, не обсуждали прорыв в организации новой школы-лаборатории на Лосином острове (так называемой Гальяновской гимназии). Мы ставили другую, весьма скромную, но не менее важную задачу — зафиксировать основные направления продвижения, которые были завещаны нам В.В. Давыдовым, попробовать с собственных позиций, в целом описать метод его движения и предложить некоторые скромные собственные инициативы, которые делаются в рамках программы-разработки деятельностного содержания образования.

*Люции Васильевне Берцфай —
верному другу, помощнику и соратнику
Василия Васильевича
посвящаю...*

Глава 1

ПРОГРАММА Василия Васильевича ДАВЫДОВА «Построение общественной практики средствами образования»

Вступление

В 1997 году исполнилось 25 лет со дня выхода книги В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» (1972 г.). В 1996 году вышла его последняя книга «Теория развивающего обучения». Между этими двумя книгами стоит ещё одна работа «Проблемы обобщения в обучении».

«От выдвижения гипотезы через постановку проблемы — к созданию теории», — так В.В. Давыдов сам представлял основные этапы формирования научного знания. Перед нами выстроенное теоретическое представление, которое задаёт принципиально новое понимание практики образования и способы её построения. Основная особенность этой практики состоит в том, что в ней созда-

* Мы приносим благодарность А.А. Тюкову за его проблематизацию самого понятия «деятельностное содержание образования», результаты которой использованы в данной главе.

ются условия для развития ребёнка-учащегося и педагога-взрослого.

Так в чём же радикальность идей В.В. Давыдова, что же он сделал в своей первой и, видимо, основной, создающей эпоху книге «Виды обобщения в обучении»? Им была создана *логическая, а точнее логико-философско-психологическая форма организации знаний, которая лежит в основе существующих сегодня форм учения ребёнка и форм обучения его педагогом.* Построение подобной формы является весьма принципиальным моментом в гуманитарных разработках. Оно равнозначно построению отсутствовавшего до этого предмета возможных конструктивно-технических преобразований практики. Поскольку после того, как форма организации знаний в обучении вычленена, может быть осуществлён следующий шаг проектирования¹ новой другой формы, в настоящий момент не существующей и не представленной для сознания педагогов, управленцев и исследователей практики образования. Создание подобной другой формы порождает условия для осуществления принципиального шага изменения существующей практики образования.

Удивителен же, на наш взгляд, сам исходный способ рассмотрения «ядра» практики образования, применённый В.В. Давыдовым. Оказывается, можно сконструировать форму организации процессов мышления, которая должна быть передана ребёнку для того, чтобы обеспечить его самостоятельное движение. И существует теоретический способ определения тех форм и способов мышления, передача которых ребёнку будет обеспечивать другой способ его продвижения в учебном материале. Но что является в этом случае содержанием образования?

Заслуга В.В. Давыдова состоит в том, что он первым поставил вопрос о деятельностном содержании образования и о конструировании учебных предметов, включающих в свою структуру деятельностное содержание образования.

Деятельностное содержание образования

Что же следует понимать под деятельностным содержанием образования? В.В. Давыдов пишет в своей книге о понятии как способе деятельности, которое и образует ядерную структуру деятельностного содержания образования. Осваивая способы деятельности, стоящие за каждым из понятий, которые включены в данный учебный предмет, ребёнок продвигается в освоении содержания учебного материала.

Но имеет ли с теоретической точки зрения право на существование подобное сочетание — деятельностное содержание образования*? При каких условиях мы можем говорить о нём? Не следует ли всякий раз рассматривать деятельность с категориальной точки зрения как *форму*, которая может реализовываться на разном предметном материале, внутри которой может быть самое разнообразное предметное содержание?

Деятельность превращается в содержание образования только при одном условии: когда она становится предметом рефлексии в ситуации учения-обучения. Именно в системах рефлексивного мышления и рефлексивного сознания, представляющих собой совершенно особую форму мышления, деятельностные процессы превращаются в содержание.

Таким образом, мы подходим к одному весьма принципиальному обстоятельству: деятельностное содержание образования предполагает формирование весьма существенной антропологической предпосылки — рефлексивного мышления и рефлексивного сознания, для которого только и может существовать деятельностное содержание образования. Если рефлексивное мышление и рефлексивное сознание не сформированы, то не существует и деятельностного содержания образования.

Для построения деятельностного содержания образования необходимо, чтобы способы деятельности, которые и образуют для В.В. Давыдова устройство понятия, высту-

пали для учащегося предметом освоения. Каким образом можно реализовать данную идею? В.В. Давыдовым был найден интересный и невероятно точный теоретический ход. Способ деятельности, образующий механизм и основу понятия, может быть представлен в виде объективно выделенной структуры учебной работы, все элементы которой должны быть последовательно выполнены ребёнком. Затем эта структура работы — способ деятельности интериоризируется и вращивается внутрь сознания ребёнка, составляя основу его способностей. Именно поэтому для В.В. Давыдова очень важно оспариваемое нами теоретическое положение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского об интериоризации как механизме формирования психических функций². Действительно, если внутренние структуры психики, образующие способности, формируются на основе освоения, проделывания и деятельностного проживания объективно выделенных и зафиксированных способов, то данное теоретическое положение концепции Л.С. Выготского является наиважнейшим и подходит как один из фрагментов в игре в «пазл» (puzzle) к общей интуитивно конструируемой фигуре — образовательным механизмам формирования способностей. Устанавливается соответствие между внешне представляемым и описываемым способом деятельности и раскрывающейся лишь внутренне, интериоризированной способности.

Обратим внимание на важнейшую особенность мышления одного из выдающихся педагогов и психологов XX века В.В. Давыдова. Он как никто другой обнаруживает в своём мышлении удивительную способность к внутреннему синтезу различных знаниево-теоретических представлений, руководствуясь интуитивно нащупываемым внутренним планом воссоздаваемого объекта. Поэтому нам представляется, что как бы развёртывающаяся во внутреннем плане сознания игра в идеальный «пазл» наиболее точно выражает осуществляющийся у данного учёного процесс мышления.

Представление понятия в виде способа деятельности позволяет учащемуся строить учебную работу на разном учебном материале, осваивая ядерное понятие, важнейшее для данного учебного предмета. Но что же является условием подобного чуда? Почему вообще оказывается возможным как-то ещё представлять понятия помимо того, как они непосредственно воспринимаются и осваиваются в ходе урока? Понятие как особое образование, позволяющее контролировать понимание в ходе мыслекоммуникации, воспринимается непосредственно и поэтому не нуждается в ещё каком-то дополнительном представлении. В.В. Давыдов ставит вполне определённый вопрос: какая объективно осуществляется деятельность, когда используется данное понятие?

Предметное знание весьма свёрнуто и автоматизировано в профессиональном мышлении. Подобное свёрнутое знание ребёнок усвоить не может. Деавтоматизировать и развернуть данное знание можно, только восстанавливая понятие, стоящее за выделенным знанием, описывающее происхождение данного знания. Но почему подобная деавтоматизация, подобное развёртывание оказывается вообще возможно? Ответить на этот вопрос можно, если исходить из того, что мышление — всякое, любое, любых типов и видов — имеет **деятельностную природу**, поскольку только в этом случае (если мышление может быть представлено как процессы деятельности) мы можем восстановить процесс происхождения знания. Восстановление процесса происхождения знания связано с моделированием особенностей деятельностных процессов мышления.

Мы не случайно употребили слово «моделирование». Раскрытие условий происхождения знания отнюдь не означает, на наш взгляд, восстановления реального исторического процесса происхождения данного конкретного знания. Именно поэтому представители неохиттеанства считают необходимым различать *primär reflexion* и *secundar reflexion*, утверждая, что реконструкция процесса происхождения знания может осуществляться лишь на основе

secundar reflexion. Через secundar reflexion войти в primär reflexion невозможно, но именно primär reflexion связана с восстановлением исходного исторического процесса происхождения знания. Хотя для В.В. Давыдова, опирающегося на положение Г.Ф.В. Гегеля о тождестве исторического и логического, скорее всего подобное отождествление построенной конструкции процесса происхождения знания и реального исторического процесса происхождения знания возможно.

Восстановление деятельностных механизмов процессов происхождения знания одновременно позволяет создавать условия для того, чтобы эти процессы осуществлял ребёнок. Именно деятельность, деятельностная реальность оказывается тем связующим звеном, которое может соединить восстановление реальности процессов происхождения знаний в истории и работу самого ребёнка.

Но что же такое деятельность, в чём её особая специфика, позволяющая говорить о деятельностном содержании образования и настаивать на особой роли деятельностного подхода в образовании?

Деятельность — это та социокультурная, исторически формирующаяся реальность, которая имеет общественно-историческое происхождение средств и норм своего осуществления, которая определяет форму организации сознания её участника. Если ребёнок включён в деятельность на уроке и осознаёт, как он эту деятельность выполняет и какие средства использует для её построения и организации, это и будет означать, что он осваивает деятельностное содержание. Таким образом, оказывается очень важно, чтобы ребёнок был включён в деятельность и осуществлял рефлексивное мышление по поводу деятельности, выделял бы её фундаментальные схемы-принципы и переносил бы их на организацию других ситуаций. Но как выделять эти принципиальные схемы деятельности и что они собой представляют?

Как мы уже сказали выше, В.В. Давыдов говорит о понятии как о способе деятельности. Понятие как способ

деятельности собственно и выступает для В.В. Давыдова в качестве одной из подобных схем. Например, когда речь идёт о понятии числа или о понятии фонемы.

Но дальше возникает ряд очень серьёзных трудностей. Как можно сделать так, чтобы весь существующий учебный материал был охвачен данной схемой, какова последовательность проработки всего массива учебного материала, как на основе данной схемы выстраивать структуру учебного предмета? Для подобной работы нужна специальная логика, на основе которой можно было бы развёртывать процесс организации учебного материала. У В.В. Давыдова такая логика есть — это диалектическая логика, описывающая процесс восхождения от абстрактного к конкретному при построении конкретной теоретической системы. Но следует сразу отметить, что эта диалектическая логика у В.В. Давыдова очень серьёзно преобразована и конкретизирована по сравнению с описанием диалектической логики у Э.В. Ильенкова. В чём же состоит эта конкретизация?

У В.В. Давыдова есть весьма конкретная гипотеза о том, как устроен акт мышления, на основе которого он, собственно, и развёртывает представление о понятии как способе деятельности. Теоретическое представление о мыслительном акте выступает своеобразным шаблоном, который должен пронизать все типы понятий, представленные как способы деятельности. По крайней мере, такие требования предъявлялись к самой работе по построению представлений об акте как исходной клеточке создаваемой Теории Мышления. Итак, опять перед нами невероятной важности акт синтетического структурирования и интеграции, выполненный теоретиком В.В. Давыдовым, — объединение в единое целое представлений о мыслительном акте, конкретном понятии (например, понятии числа) как способе деятельности и типах учебных действий, которые опять же в своей структуре воспроизводят строение мыслительного акта.

Здесь можно сделать одно методологическое замечание. Вероятно, данная работа требует специального теорети-

ко-методологического оснащения, поскольку она связана с «пропусканьем» *одних принципиальных теоретических схем и представлений через другие*. Собственно, такое «пропускание» и лежит, с нашей точки зрения, в основе мыслительной деятельности синтетического структурирования, которую осуществляет теоретик. В.В. Давыдов выступает, фактически, родоначальником новой гигантской области **конструктивной дидактики**, связанной с построением новых типов содержания образования, которые и будут определять организацию сознания и формирование способностей.

В настоящий момент мы ещё не можем осмыслить нормы и правила работы в этой области. Лишь в дальнейшем будут найдены принципы её организации и станет возможным обсуждать, в каких случаях и при каких условиях имеет смысл использовать одну схему для построения трёх разных типов представлений или же надо создать три совершенно разные схемы: схему строения мыслительного акта, схему конкретного понятия как способа деятельности и схему структуры учебных действий, образующих устройство учебной деятельности.

В работах В.В. Давыдова выделенная и созданная им **схема строения мыслительного акта** выступает как **фундамент построения конкретных понятийных схем**, в частности схемы понятия числа. На основе подобной схемы, во-первых, выделяются *специфические предметные действия*, при помощи которых воспроизводится исходное отношение изучаемой знаниево-теоретической системы, во-вторых, строится *действие моделирования*, при помощи которого создаются средства, позволяющие обнаруживать и фиксировать такие свойства изучаемого предмета, которые невозможно вычленивать при помощи специфических предметных действий, и, наконец, выполняются *действия преобразования модели*, на основе которых можно получить принципиально новые знания о предмете изучения.

Применительно к понятию числа специфические предметные действия конкретизируются как действия, при помощи которых воспроизводится отношение измеряемого

предмета к мере, а действие моделирования вводится для того, чтобы выделять и фиксировать такие параметры, которые невозможно вычлениить при работе с предметами *л* вещами, они позволяют идеализировать непосредственно не представленные характеристики. Действия же преобразования модели позволяют целенаправленно изменять зафиксированные в той или иной форме выделенные характеристики, выявляя новые представления и закономерности этих характеристик.

Таким образом, логика восхождения от абстрактного к конкретному получает у В.В. Давыдова совершенно необходимую для дидактического конструирования конкретизацию. Оказывается, принципы этой логики могут быть представлены и в буквальном смысле слова «нарисованы» на структуре, представляющей строение мыслительного акта. В этом случае диалектическая логика восхождения от абстрактного к конкретному оказывается мыслительно-сообразной и реализуется в структурах реально осуществляющегося мышления.

И здесь мы опять вынуждены возвратиться к исходному вопросу: а почему, собственно, этот выделенный схематизм строения мыслительного акта позволяет нам ставить вопрос о каком-то деятельностном содержании образования? Ведь обычно о схематизме говорят как о чём-то весьма абстрактном, формалистичном и плохом. Почему затверживание некоторой схемы через работу, осуществляемую ребёнком, следует называть деятельностным содержанием образования? Всё дело в том, что описание строения мыслительного акта лишь обозначает скрывающуюся за ним сложнейшую реальность мышления. Это описание является не окончательным завершённым знанием об устройстве мышления как объекте изучения, а, фактически, первым «мостиком», по которому можно пройти к сложнейшим процессам мышления. После реализации данного представления об устройстве мышления можно получить знание следующего порядка о том, как строится и организуется мыслительный акт.

Данное представление о строении мыслительного акта является не объектным, а реализационным (оно ещё должно быть реализовано в специально спроектированной практике обучения!) и, безусловно, выступает в символической функции, лишь приоткрывая некоторые моменты природы мышления. В частности, это проявляется в том, как для ребёнка обнаруживается операциональная сторона понятия. Операции, составляющие мельчайшие, наиболее элементарные единицы деятельностного строения мышления, не могут быть с самого начала технологизированы и превращены в некоторые формально передаваемые ребёнку алгоритмы. Они обнаруживаются в ходе поисковой деятельности ребёнка в ситуации.

Операциональная сторона осваиваемого понятия — это то, что ещё должно появиться для рефлексивного сознания ребёнка при прохождении через ситуацию учения-обучения. Именно эта позиция отличает теорию В.В. Давыдова от концептуального подхода Ж. Пиаже, для которого структура операций предметных действий с вещами и пропозициональные структуры формальных операций фактически совпадают. Для В.В. Давыдова операциональные структуры появляются для сознания самого ребёнка лишь после того, как ученик осуществит поисково-опробывающее действие в ситуации, и никогда до самого действия. Эти операциональные структуры образуют совершенно особую, деятельностную ткань мышления, обнаруживаемую рефлексивным сознанием ребёнка.

Так понимаемое деятельностное содержание образования — совокупность усваиваемых в определённом порядке понятий как способов деятельности — может быть последовательно и систематически разработано при **конструировании деятельностных учебных предметов**. И В.В. Давыдов в своей книге фактически демонстрирует результаты разработки таких учебных предметов для начальной школы. При этом единицей учебной работы оказывается учебная **задача**, при решении которой ребёнок, собственно, и овладевает понятием как способом деятельности.

В.В. Давыдов различает **конкретно-практическую задачу** и **учебную задачу**, «при решении которой осваивается способ решения целого класса конкретно-практических задач». Таким образом, возникает определённая *дидактическая архитектура* (иерархически организованный план строения) деятельностного содержания образования. Учебный предмет может быть представлен и сконструирован как система его образующих понятий. Каждое понятие рассматривается и представляется как способ деятельности. Освоение этих способов в учебной работе ребёнка осуществляется в форме решения учебных задач. Вводя ребёнка в освоение учебных задач, В.В. Давыдов фактически организует проживание ребёнком деятельности, в виде которой конкретизируется выделенное понятие.

И в этом контексте очень важно отметить, что деятельностное содержание образования предполагает очень серьёзную проблематизацию философских оснований существующей практики образования, которую и осуществляет В.В. Давыдов в книге «Виды обобщения в обучении». Он показывает, что реальной философской основой современных массовых форм практики образования является англосаксонский эмпиризм, оказавший огромное влияние на мировоззрение Я.А. Коменского, сконструировавшего до сих пор реализующийся образец современной школы³, которую следовало бы назвать «школой памяти», в противовес формируемой В.В. Давыдовым «школе мышления». Возникает историко-философский вопрос: почему трансцендентализм Р. Декарта и идеализм Г.В. Лейбница были оттеснены от процессов формирования практики образования, почему аристотелианством был побеждён платонизм, представленный в англосаксонской эмпирической и французской сенсуалистической рецепциях, что и привело к засилью формальной логики в процессах построения учебных программ?

Собственно, выбор одной из сталкивающихся традиций, на стороне которой выступает разработчик современного содержания образования, самоопределение в ней, и зада-

ет в конечном счете основания, на которых осуществляется проектирование новой системы образования. Восстановление традиции, в рамках которой только и возможна постановка вопроса о деятельностном содержании образования, — а этой традицией оказывается немецкая классика и гегельянство, — безусловно важнейший момент работы В.В. Давыдова. Именно в рамках традиции немецкого классического идеализма, более узко — проблемного взаимодействия трансцендентальной философии И.Г. Фихте и абсолютного идеализма Г. Гегеля, впервые оказывается возможной осмысленная постановка вопроса о месте деятельности в освоении систем мышления. «Самодеятельность» И.Г. Фихте является тем живым процессом жизни Субъективного Духа конкретной личности, который сначала должен быть открыт как факт личной истории, чтобы затем быть сопоставленным с объективированными актами мышления Абсолютного Духа во Всемирной Истории человечества.

Рассмотрение понятия как способа порождения и происхождения знания приобретает особый смысл, если для человека открывается возможность самодеятельности в мышлении. В этом случае человек должен создавать (переоткрывать) средства, позволяющие ему выделять в осмысливаемом предмете новые характеристики, помещать идеализируемый предмет в новые системы сопоставлений и взаимосвязей. Деятельностная сторона процессов мышления оказывается прежде всего связана со способностью человека конструировать и рефлексировать средства. Эти средства, выделенные в контексте решения конкретной предметной задачи, и образуют, собственно, выстраиваемую понятийную форму⁴ мышления.

Понятийная форма как важнейшая характеристика теоретического мышления обеспечивает прослеживание условий происхождения и употребления знаний, взятых с точки зрения системы средств, образующих их основу. Очень важно, что средства мышления — это не орудия. В отличие от орудий, всегда имеющих вещную форму орга-

низации, средства обладают идеальным функциональным назначением, фиксируемым лишь при помощи знаков.

Для обнаружения и фиксации средства, необходимо чётко выделять контекст решения конкретной предметной задачи и определять, **что** в данном контексте выполняло функцию средства. В этом различении средств и орудий, с одной стороны, в полной мере проявляется *разность* идеальных процессов мышления и практической деятельности. С другой стороны, именно средства и связанные с их употреблением способы деятельности позволяют очень чётко проследить и выявить *деятельностную сторону* («природу») процессов мышления. Таким образом, способность конструировать и рефлексировать средства образует важнейшую характеристику деятельностно организованного сознания.

Выращивание новых типов сознания в образовании

Но в чём же прежде всего воплощается разрабатываемое деятельностное содержание образования, в чём состоит результат преподавания конструируемых новых деятельностных предметов? Основной результат реализации деятельностного содержания образования — это совершенно *особые тип и форма организации сознания*. Назовём этот тип сознания **деятельностно организованным** сознанием. Основная особенность подобного сознания в том, что оно способно рефлексировать, вычленять и «видеть» деятельность и деятельностные процессы в мышлении. Более того, мы бы хотели обратить внимание на очень серьёзное следующее обстоятельство. Деятельностное содержание образования *объективно не существует* для любого и всякого сознания. Есть формы организации сознания, для которых подобные типы содержания образования просто не подходят.

Совсем иначе обстоит дело с деятельностью и мышлением. Деятельность существует несмотря на то, что опре-

делённый тип сознания не рефлектирует форму и способ её осуществления (аналогично изумлению мольеровского мсье Журдена, который не знал, что всю жизнь говорит прозой). Это различие определяется тем, что деятельностное содержание образования предполагает процесс его освоения, который, по всей видимости, невозможен без понимания смысла происходящего и рефлексии процессов деятельности.

Мы здесь, кстати, сталкиваемся с общим принципом организации гуманитарного знания, зафиксированного в своё время В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили в работе «Объективный метод в психологии»⁵. В соответствии с этим принципом, существование или не существование предмета изучения определяется реализацией знаний об этом предмете в сознании носителей поведения или субъектов форм деятельности, выступающих в качестве предмета изучения. Если предметом изучения является негативный аспект поведения (болезнь, грех), то в результате проработки данного знания предмет изучения может исчезнуть, как это и произошло с нозологией фрейдовских неврозов. Если же речь идёт о проектируемой форме деятельности, то в результате реализации знания об этой форме деятельности может быть выращено сознание носителя, или субъекта этой деятельности.

Вопрос о выращивании деятельностного сознания связан с проблемой происхождения процессов понимания ситуации и рефлексии процессов деятельности в ходе многопозиционного коммуникативного взаимодействия учащегося, педагога, исследователя, проектировщика, родителя. Вопрос о происхождении рефлексии у учащегося как субъекта учебной деятельности рассматривается в последней книге В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения»⁶ на основании работ целой группы исследователей, но прежде всего совместного исследования В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман⁷.

В.И. Слободчиков предлагает различать *сферы существования рефлексии*. Их три:

- 1) деятельность и мышление;
- 2) коммуникация и кооперация;
- 3) самосознание.

Каждой из этих сфер соответствует свой механизм порождения рефлексии. Для *первой сферы* — это возникновение в заданных взрослым ситуациях разрыва предметного действия; для *второй* — «просаливание» в субстрате рефлексивного взаимодействия; и, наконец, для *третьей* — выращивание внутренней рефлексии. Здесь очень важно замечание В.В. Давыдова: «Так, только внутри третьей сферы, *не существующей отдельно от двух первых* (курсив мой. — Ю.Г.), можно обнаружить ученика, способного к самоизменению, учащего себя (конечно, с помощью учителя и других детей)»⁸.

В подчёркнутом В.В. Давыдовым моменте состоит суть и наших замечаний. Всё дело, на наш взгляд, в конфигурации, в пространственной со—*организации* выделенных трёх сфер, поскольку они нерядоположны. А из этого следуют принципиальные замечания относительно проблемы выращивания деятельностного сознания, которое фактически осуществляется на основе практики развивающего обучения В.В. Давыдова. За первыми двумя сферами стоят различающиеся по одному основанию и, фактически, односущностные процессы мышледеятельности — мышление, действие, коммуникация. Однако третья сфера связана с вычленением проблем генезиса сознания и субъекта. И эта сфера нерядоположна с первыми двумя, она им *ортогональна*. Что же предметно-содержательного следует из подобного утверждения? Одно невероятно простое обстоятельство.

Рост самосознания и личности происходит не в пустоте, а как раз в процессах мышления, деятельности, коммуникации. Они образуют всеобщую субстанциональную реальность, в которой существует и происходит всё: и выращивание субъективной самостности, и историческое развитие социальных институтов. Деятельность, включающая в себя и процессы коммуникации, и мышление⁹, является *предельной онтологией*.

В утверждении деятельности в качестве предельного и поэтому единственного онтологического основания заключается, на наш взгляд, философская позиция В.В. Давыдова в известном споре с Г.С. Батищевым, представленном в сборнике «Деятельность: теории, методология, проблемы» (М., 1990). Возможная онтология становления и формирования личности, обретения духовности или даже благодати¹⁰ и т. д. не может рассматриваться как рядоположная с деятельностью или тем паче как более предельная. Деятельность при этом выступает объективной реальностью, внутри или на границах которой могут происходить различные процессы формирования личности и развития самосознания. А из этого следует, что «выращивать» внутреннюю рефлексивность возможно только в конкретных ситуациях взаимодействия детей и взрослых при осуществлении процессов мышления, действия, коммуникации.

Если первая (мышление) и вторая (кооперация и коммуникация) сферы могут существовать обособленно друг от друга, то третья сфера (самосознание) не может в соответствии с принципами деятельностного подхода существовать отдельно от первых двух. В ходе организации и выполнения этих процессов у отдельного индивида «подобно укусу кобры», как это рассматривали древние индусы, вдруг открывается сознание и возникает рефлексивность, и он иначе начинает осуществлять мышление, действие, коммуникацию, по-другому всё начинает видеть и понимать.

Рост самосознания, безусловно, является невероятно сложным процессом. Его, например, нельзя сформировать напрямую. «До сих пор плохо известны условия порождения рефлексии в сфере самосознания: назвав их «выращиванием», мы лишь указали на специфическую роль взрослого в этом процессе. Взрослый может подготовить и удобрить почву, на которой вырастает детская «Я-самость», но не может её произвести, отличаясь в этой сфере от ребёнка так же, как садовник от сада»¹¹.

С другой стороны, нельзя сказать, что рост самосознания — это естественный процесс, который вообще не надо специально проектировать, и он происходит естественно, без всяких внешних воздействий. Мы здесь впервые приближаемся к анализу естественно-искусственных и искусственно-естественных процессов¹². Отличие первых от вторых состоит в том, что пусковым механизмом первых является спонтанность индивидуальных процессов сознания ребёнка и взрослого, во втором случае рост самосознания индуцируется (запускается по типу пускового механизма) специально организованными коллективными процессами, а затем проявляются заранее не планировавшиеся и не предусмотренные изменения самосознания личности и членов коллектива, как это имеет место при возникновении событийной общности¹³.

Но с этой точки зрения вряд ли можно утверждать, что механизмом процессов роста самосознания является интериоризация. Тут нечему вращиваться извне внутрь. Другое дело, что в специально организованной среде коммуникативного взаимодействия и коллективного мышления с предполагаемым распределением разнопозиционных функций членов коллектива складываются особые возможности для проявления и самоконституирования личностью таких процессов и состояний, о которых она даже не подозревала. Подобные взрывные процессы роста с предшествующими накопительными фазами, часто осуществляются по типу «ага-эффекта» и оказываются связаны с внезапным пониманием чего-то про самого себя или про другого человека.

Поэтому в сфере роста самосознания речь должна идти, на наш взгляд, не просто о генезисе рефлексивности, но о происхождении процессов рефлексивного понимания и понимающей рефлексии¹⁴. В ситуации генезиса этих процессов ребёнок на основании понимания чего-то про действия другого что-то может понять и про себя, а на основании рефлексии — выделения себя что-то может понять про другого. Генезис и происхождение подобных процес-

сов предполагает, что никакой устойчивой духовной «Я-самости» ещё не сложилось, она «плывёт» и может неожиданно «отклеиваться» от ребёнка как маска (persona!) и переходить к другому лицу. А поскольку изменчива «Я-самость», то не существует устойчивых разделений на внешнее и внутреннее, что предполагается в качестве исходного основания для введения процессов интериоризации — экстериоризации. Граница моего — не моего, внешнего и внутреннего постоянно меняется и разрывается. Нечто подобное происходит в ситуации страшной боли, когда мой внутренний орган, источающий боль, вдруг становится для всего моего существа внешним, вступая со мной во взаимодействие и диалог. А то, что являлось до этого внешним, чужим, мне не принадлежащим, например, заговор и молитва, превращается в мой внутренний функциональный орган. Становление самосознания чем-то сходно с развитием серьёзной болезни, что наблюдается в ситуациях резких духовных толчков — переходов: истовой влюблённости (Амок), обращения в веру и т. д.

Важнейшим основанием программы В.В. Давыдова является формирование и выращивание форм сознания, которые фактически до настоящего момента не формировались массово и тотально. Эти формы сознания являлись предметом выращивания и антропологического анализа узких философских групп. Но активное культивирование и выращивание подобных форм сознания — мы говорим в данном случае о деятельностно организованном сознании с его особой формой рефлексии средств — сразу сталкивается с одной очень серьёзной философско-антропологической проблемой. В каком отношении эта, получающая значение всеобщего форма организации сознания находится с предшествующими типами сознания?

С теоретической точки зрения, эта, выдвигаемая в качестве приоритетной форма сознания должна ассимилировать основные достижения и результаты искусственно культивируемых и поддерживаемых предшествующих форм сознания. Предшествующей формой сознания по от-

ношению к деятельностной является натуралистическое сознание, сформировавшееся в последние 300 лет. Основная характеристика этого сознания — выдвижение на передний план естественных процессов, не связанных с искусственным формированием и культивированием.

Но деятельностное сознание не является исключительно искусственно-технократическим сознанием, которое исходит из странной предпосылки, что всё можно организовать и произвольно искусственно сформировать. Искусственно-организационное, технократическое сознание является антиподом, обратной стороной своеобразным бессознательным натуралистического сознания. Точно так же, как для Гегеля сознание рабства (Knechtschaft) является обратной стороной сознания господства (Herrschaft). Наоборот, именно деятельностное сознание является искусственно-естественной формой сознания, нацеленной на постоянное выявление границ своих артифицирующих воздействий.

Очень важно понимать, что исходным для деятельностного сознания является намечаемый план преобразований. Это тот самый луч, по которому осуществляет своё движение деятельностное сознание. Но энергией этого луча, обеспечивающей процесс его самодвижения, является сложившаяся *культурно-историческая практика*, её образцы и высшие достижения. Собственно, по отношению к ним ставится задача их перевоспроизводства в новой специально спроектированной искусственной форме. Но в этой форме обязательно остаётся место самопроявлению и саморазвёртыванию спонтанных естественных процессов. В случае образовательно-антропологической практики речь идёт о проявлении самосознания и самости человека.

Рефлексия того, каким образом в данных исторических государственно-общественных условиях выкристаллизуется личность с её самосознанием, способная противостоять всем социальным институтам, а с другой стороны, несущая в себе всеобщий масштаб проектирования и фор-

мирования идеального государства, собственно, и составляет предмет *пайдеи* — учения об образовательном обществе внутри реально существующей безобразной и искажённой социальности¹⁵. С этой точки зрения, можно утверждать, что задача разработки нового деятельностного содержания образования состоит в том, чтобы подхватить и сделать более интенсивным движение личности, а очень часто, предоставив дружественные среды для ребёнка, не мешать свободно-спонтанному самодвижению личности. Именно в этом моменте самодвижения в специально организованных образовательных средах и состоит какое-то постоянно проявляющееся в маленьком человеке постоянное и неукротимое стремление к самосовершенствованию¹⁶, которое является, конечно же, результатом сложных форм этноантропологического, религиозно-духовного и социокультурного в целом опыта предшествующего существования поколений людей. Собственно, этот, тоже деятельностный в прошлом опыт, переходит в некоторую спонтанно-естественную материю самодвижения растущего существа, с которой имеет дело разработчик нового содержания образования.

Но в результате деятельностного влияния в самой этой материи самодвижения очень многое может изменяться, например, даже такая, казалось бы, «натуральная» вещь, как возраст. Всё дело в том, что при разработке деятельностного содержания образования возраст тоже становится искусственно-естественной категорией, он может начинать сдвигаться, «плыть», трансформироваться. Поэтому приходится различать паспортный и антропологический возраст¹⁷. Те новообразования психики и сознания, которые, казалось бы, раз и навсегда закреплялись за определённым возрастным периодом, вдруг начинают смещаться на значительно более ранние этапы.

«Ещё 30 лет назад наличие рефлексии у младших школьников воспринималось весьма неоднозначно... В 60-х гг. XX в. Д.Б. Эльконин сформулировал положение о том, что нет оснований для абсолютизации существующей

схемы возрастов, основанной на среднестатистических нормах детского развития.

Многолетняя проверка этого положения в условиях экспериментального обучения показала, что систематическое выполнение младшими школьниками развёрнутой учебной деятельности в большей степени способствует развитию у них основ теоретического сознания и мышления, чем принятая в начальной школе система организации учебно-воспитательного процесса, в которой недостаточно представлены отдельные компоненты учебной деятельности... ..Обнаружение новых возрастных возможностей младших школьников перевело вопрос о развитии рефлексии у детей 7-11 лет¹⁸ из разряда неправомочных в разряд практических и актуальных в современной возрастной и педагогической психологии»¹⁹.

Есть ещё одна важнейшая характеристика деятельностного сознания, заключающаяся в том, что оно является **многоплоскостным** образованием. Если рефлексия по-разному формируется в выделенных В.В. Давыдовым и В.И. Слободчиковым различных сферах, следовательно, субъект, у которого так по-разному формируется в разных средах рефлексия, должен различать эту многоплоскостную полисферность своего рефлексивного сознания. И, на наш взгляд, на определённом этапе формирования деятельностного сознания это происходит, если дать ребёнку адекватные знаково-символические средства понимания.

Мы переходим к заключительной точке нашего рассуждения. Замыкание проблем развития существующих форм знаний и понятий и на представление о традициях и перспективах развития Российской государственности, и на антропологический универсум конкретных личностей, способных развивать формы мышления и знания, строить государство, в котором подобная работа оказывается востребованной и возможной, — и образует, по мысли Йегера Вернера²⁰, феномен «Пайдеи», являющийся основанием философского сознания Платона. Именно этот идеально

мыслительный феномен — Пайдея — образует форму тотального образовательного рефлексивного мышления, способного одновременно рассматривать политические проблемы существования государств в истории, процессы развития форм мышления и трансляции знаний, воспроизводство типов личности.

И именно идея российской Пайдеи является шагом восхождения от первой исходной абстрактной «клеточки» деятельностного содержания образования, представленном 25 лет назад в книге В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении», к конкретному представлению о развивающемся и развивающем весь общественный универсум образовании.

Примечания

¹ Громько Ю.В. Проектное сознание. М.: Московские учебники и картолитография; Институт учебника Пайдеи, 1998.

² См.: Громько Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. М.: Институт учебника Пайдеи, 1996.

³ «Теорию этих мыслительных процессов и её гносеологические установки (узкий сенсуализм и концептуализм) наиболее отчётливо сформулировал Джон Локк — английский философ-материалист XVII в. Эту теорию обычно называют *эмпирической теорией* мышления (абстракции, обобщения и образования понятий)... Но именно Дж. Локк наиболее точно выразил ряд моментов, связанных с природой «общих идей» и их источников, что послужило затем теоретической опорой эмпиризма в естественных науках, в том числе и психологии, а также в дидактике и во всех частных методиках» (Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., Педагогика, 1972. — С.69).

⁴ «В этом вопросе позиция С.Л. Рубинштейна не преодолевает принципиальных установок традиционных психологических теорий. Согласно его положениям, объект включается в новые реальные связи и *в силу этого* обнаруживает *свои* новые качества. Понятие есть средство фиксации новых качеств, которые, следовательно, обнаруживаются субъектом еще *до придания* им понятийной формы. Понятийные характеристики выступают здесь как средство *удержания* уже обнаруженных новых качеств объекта, но не как активная форма осуществления *самого открытия* новых качеств, новых отношений объекта.

При этом остаётся в стороне центральная проблема, связанная с функцией понятия *В* мыслительном акте: с помощью *каких средств субъект может* ставить объект в новые отношения, открывая тем самым и новые его качества? Какими «субъективными рычагами» человек *поворачивает* предмет, чтобы иметь возможность «вычерпывать» его новые качества?..

Если понятия берутся только со стороны их содержания, со стороны их фиксирующей функции, то процесс обнаружения имплицитно заданных свойств остаётся необъяснимым, так как в этом случае нельзя указать субъективные средства целенаправленного движения в содержании объекта, средства его «поворачивания». Но этот процесс становится в принципе объяснимым, если понятие рассматривать не только со стороны уже обнаруженного и фиксированного содержания, но и как специфическое средство действия субъекта по обнаружению ещё скрытых качеств объекта (и не всяких, а вполне определённых качеств)» (Давыдов В.В. Указ. соч. С. 222-223).

⁵ Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблемы объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977, № 7. С. 109-125.

* См.: Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. Ч. II, гл. I, § 5. Формирование и развитие субъекта учебной деятельности. С. 237-247.

⁷ См.: Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии, 1990, № 3. С. 25-36.

⁸ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. — С. 246.

* Так понимаемую деятельностную реальность Г.П. Щедровицкий предлагал называть системой мыследеятельности. (См.: *Щедровицкий Г.П.* Философия. Наука. Методология. М.: Шк. Культ. Полит. 1997.)

¹⁰ Существует другая проблема: благодатной или безблагодатной деятельности, о чём в начале прошлого века писал видный русский философ-богослов С.Н. Булгаков (См.: *Булгаков С.Н.* Философия хозяйства. М.: Мысль, 1990).

¹¹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. — С. 246.

¹² А возможно, и естественно-искусственно-естественных гай искусственно искусственно-естественных с многочисленными цепочками-радикалами оестественлений, связанных со спонтанными процессами взаимодействия ребёнка и взрослого, и артификаций, обеспечиваемых специально планируемыми воздействиями (См.: *Г.П. Щедровицкий.* Указ. соч.).

¹³ См.: Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. докт. дис. М., 1994.

" См.: Громыко Ю.В. Проектное сознание. М., 1998.

¹⁵ См.: Йегер Вернер. Пайдея. М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997.

" Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии в научном творчестве Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 20-29.

¹⁷ См.: Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 1994.

¹⁸ В исследовании Н.И. Люрья, выполненном под нашим руководством, ставится вопрос о возможности проявления определённых элементов рефлексивности у ребёнка в коллективной форме уже в старшей группе детского сада (См.: Люрья Н.И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте. // Автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. псих. наук. М., 1997).

¹⁹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. — С. 239-240.

²⁰ См.: Йегер Вернер. Пайдея. М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997.

Глава 2

Понятие и проект в теории и практике развивающего образования В.В. Давыдова

Проблема современных форм мыследеятельности

За последние десять-пятнадцать лет сформировалось огромное поле различных интересных приёмов, оригинальных способов движения в практике развивающего образования, и возникает проблема его обобществления уже после ухода от нас В.В. Давыдова. Практика всё дальше уходит от теории. Но раскол теории и практики имеет очень плохие последствия и для теории и для практики. Практику большого числа групп и коллективов представляют собравшиеся здесь в зале коллеги, и нам необходимо чётко понимать, что до этого это поле и движения в разных смысловых горизонтах удерживалось В.В. Давыдовым — гениальным В.В. Давыдовым!.. Теперь мы должны делать это все вместе, сами, для того чтобы не потерять общие стратегические направления движения.

Мне представляется весьма значимым принципиальное теоретическое замечание В.П. Зинченко, которое он сделал в последних работах, обсуждая проблемы развития теории деятельности, о том, что «очень интересно заниматься теорией действия и проблемами действия и совершенно неинтересно заниматься проблемами деятельности».

Понятие системы и понятие деятельности обесмысливаются в силу их абстрактности, а понятие действия, наоборот, привносит всё новые и новые смысловые и предметные нагрузки. Благодаря очень интересным работам

и идеям Б.Д. Эльконина, посвящённым проблемам изучения действия, — в частности, большой интерес представляют материалы стенограммы дискуссий в Красноярске совместно с В.В. Давыдовым, — становится понятно, что нам для того, чтобы анализировать деятельностное содержание образования, учебную и обучающую деятельность ребёнка и педагога, придётся различать действие внутри процессов мышления, действие-деяние в ситуации, действие-обращение в коммуникации и точно так же анализировать противопоставление теоретического мышления действию при анализе всех важнейших характеристик антропологического и психологического развития ребёнка и взрослого. И вот, собственно, эта проблема, когда нам необходимо различать действие и мышление, действие, мышление и коммуникацию, присутствие действия в мышлении, в системе общения и одновременно противопоставленное им, и представляет проблему современных форм анализа деятельности, или, если хотите, мыследеятельности.

Общие характеристики категорий «понятие» и «проект»

В теоретических разработках В.В. Давыдова две категории — «понятие» и «проект» — занимают, безусловно, очень важное и принципиальное место. Но при этом они оказываются помещены в совершенно разных разделах работ В.В. Давыдова, и не до конца понятно, существует ли между ними связь. По крайней мере, эта связь не является предметом специальной теоретической рефлексии у самого Василия Васильевича. И эту связь мне бы хотелось выявить, демонстрируя, что в зависимости от того, как мы поймём эту связь, у нас и возникнет то или иное представление о направлениях развития практики и теории развивающего образования.

Категория «понятие» образует фундаментальную основу философии образования, дидактики и психологии разви-

тия В.В. Давыдова. Именно эта категория лежит в основе, как совершенно справедливо было подчеркнута Ю. Энгельстромом на мемориальном вечере, посвященном памяти В.В. Давыдова на Конгрессе по деятельности в Архусе, с одной стороны, внутренней глубинной связи системы В.В. Давыдова и культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, а с другой стороны, *разграничения* теорий двух выдающихся психологов XX века. Именно представление о философии понятия разграничивает и отделяет теорию мышления Л.С. Выготского от теории мышления В.В. Давыдова.

В.В. Давыдовым была проделана специальная работа, для того чтобы показать, что механизмы обобщения, положенные Л.С. Выготским в основу его представлений о понятии, принадлежат английскому эмпиризму XVII-XVIII веков, символическим выражением которого выступает знаменитая «коллективная фотография Гальтона». В работах Л.С. Выготского речь, безусловно, идёт не о процессе формирования понятий и не о связанных с ним механизмах содержательного обобщения, но о процессах классификации предметов и вещей по заданным основаниям. И хотя происхождение самого различения классов, основанное на овладении категорией род-вид, обеспечивающей прослеживание условий введения разделения на классы и экземпляры классов, также строится на механизмах содержательного обобщения¹, готовая классификация не имеет никакого отношения к структуре понятия. Таким образом, В.В. Давыдов обнаруживает у Л.С. Выготского радикальный эмпиризм во взглядах на природу мышления и предлагает логику преодоления этого эмпиризма внутри культурно-исторического подхода, но за границами конкретной теории самого Л.С. Выготского².

Логика преодоления этого эмпиризма после работ В.В. Давыдова нам хорошо известна. Она блестяще изложена им в одной из лучших работ XX века по теории мышления «Анализ строения мыслительного акта». Ядро этой логики образуют деятельностные представления о при-

роде теоретического мышления, заложенные В.В. Давыдовым на базе работ Э.В. Ильенкова и А.А. Зиновьева в основу строения «клеточки мышления» — мыслительного акта. В определённой мере эти представления развивают немецкую философию и теорию мышления Георга Гегеля. В.В. Давыдову удалось выявить и показать, что конкретно собой представляет на уровне рутинных массово воспроизводимых процедурно-операциональных механизмов деятельностная сторона процессов теоретического мышления, по свидетельству К. Маркса, получившая развитие в немецком классическом идеализме. В.В. Давыдов, таким образом, «вернул» немецкой классической философии через 200 лет выдвинутый представителями этого выдающегося течения философии проект, реализованный на основе работ К. Маркса и особой интерпретации этого проекта российскими философами, логиками и психологами.

Но, как известно, теория теоретического мышления — теория «мыслящего себя мышления» (И.Г. Фихте), которую предполагалось создавать методом восхождения на основе развёртывания клеточки — мыслительного акта, оказалась недостроенной. Вполне возможно из-за того, что подвели «смежники» (о чём не раз говорил В.В. Давыдов): группой методологов Г.П. Щедровицкого не была создана обещанная системно-типологическая теория основной совокупности мыслительных операций. Операция эквивалентности, блестяще разработанная в свое время И.С. Ладенко, является счастливым исключением, демонстрируя нам принципиальную возможность осуществления подобной работы. Эта теория операций мышления, на наш взгляд, и не могла быть построена в период написания В.В. Давыдовым работы «Анализ строения мыслительного акта», поскольку для её создания необходимо иметь разработанную мыслительную семиотику, описывающую семиозис важнейших типов знаков, символов, схем в мышлении и понимании, эпистемологию и эпистемотехнику в теории развития знаний, теорию решения задач и апоретику

в виде теории решения проблем в различных научных дисциплинах.

Но создаваемая В.В. Давыдовым теория мышления, обязательно предполагает чёткое выделение практического контекста, в котором должна реализовываться данная теория. Для В.В. Давыдова подобным практическим плацдармом реализации теории мышления, как известно, является образование. Таким образом, на наш взгляд, при введении представлений о теоретическом мышлении В.В. Давыдовым, возникает двойная структура, типичная для работы проектировщика сложных социокультурных систем.

С одной стороны, есть представление, которое выступает собственно проектом и нуждается в своей реализации — это представление о принципиально другом устройстве мышления, нежели чем это утверждалось ранее в различных традиционных работах логиков, философов, психологов, и его «клеточке» — мыслительном акте. С другой стороны, создаётся специально оснащаемый практический плацдарм, на котором осуществляется работа по реализации данного проекта. Но ведь и сам практический плацдарм, на котором будет реализовываться **проект** понятия, точно так же, как мы увидим ниже, должен быть спроектирован.

Казалось бы, что то мышление, которое анализирует В.В. Давыдов, — это всего лишь один из видов мышления, а именно научно-исследовательское мышление. Но то, что В.В. Давыдов создаёт новое представление о мышлении, обычно связываемое с типом деятельности исследования, не должно нас сбивать с толку. В.В. Давыдов осуществляет логико-философское исследование — изучение деятельностно-практической природы мышления, результатом которого является общественно-образовательный проект (в соответствии с Платоновской традицией называемый Пайдеей), — массово формируемая способность мыслить в начальной школе, а затем и на других ступенях образования. Продукт, получаемый в исследовательской позиции,

затем передается в позицию проектировщика, для того чтобы реализоваться на специально оборудованном практическом плацдарме.

Метапонятие и метапредметы

Как только создаются условия для сопоставления созданного нового представления о понятийном мышлении с возможностями и условиями его реализации в специально выращиваемой массовой педагогической практике, появляется необходимость анализировать роль и функции «искусственных», целенаправленно создаваемых, нормативных представлений о том, как должно быть устроено мышление и «естественных», обыденных представлений о мышлении, выявляемых в различных системах жизнедеятельности ребёнка и взрослого, прежде всего в детско-взрослых общностях.

Функции понятийного мышления, представления о котором были разработаны В.В. Давыдовым, хорошо известны. Понятие, в отличие от знания, сообщаемого в «готовой форме», обеспечивает прослеживание условий происхождения данного знания. Важнейшим моментом создания знания является *идеализация*. Поэтому проблема идеального и анализ деятельностных механизмов идеального является важнейшей проблемой включения ребёнка в мышление с точки зрения В.В. Давыдова. Конкретный способ решения проблемы идеального предложен В.В. Давыдовым в работе «Анализ строения мыслительного акта». В ней показано, что для выделения определенных характеристик изучаемого объекта необходимо отвлечение сторон этого объекта, их изоляция с целью подробного рассмотрения, изучения и последующего выражения этих идеализованных выделенных характеристик в специально создаваемых схемах, моделях.

Таким образом, мыслительное схватывание объекта связано с его **расчленением** в специально синтетически удерживаемых единых представлениях. Перевод же получен-

ного на основе расчленения объекта мыслительного содержания в коммуникативные высказывания предполагает построение в «речи-мысли», в специально осуществляемой коммуникации понятийных **различений**, характеризующих данное содержание. Так, за самой идеализацией понятия стоит достаточно сложная **программа различения** изолируемых аспектов или проекций единого сложного содержания и **понимания** того, ЧТО различается в мыслекommunikации с другими детьми и взрослыми. Таким образом, всякое понятие, создаваемое как средство организации понимания и правильного мышления, уже само является проектом выстраиваемой вокруг него общности людей, обладающих соответствующим мышлением и пониманием.

Но как проводить и осуществлять эту программу в развёрнутом виде, представляя всю полноту понятийного мышления, в средних и старших классах школы? Только одним образом: если показывать, что одна и та же «единичка» устройства организации понятия реализуется на разном материале учебных предметов и научных дисциплин. Именно тогда мыслительный акт, характеризующий и описывающий понятие, является точкой кристаллизации выращиваемых и создаваемых вокруг него особых пространств понимания — идеальных действительностей понимающего мышления и сознания ребёнка и взрослого. А это очень серьёзное требование к функционированию самой детско-взрослой общности. Эти синтетические, объединяемые в ходе обучения действительности-среды не обладают никакой заданной научной логикой их обязательного выделения или единственности их построения. Тем более за их построением не могут быть обнаружены никакие законы социокультурного или естественнонаучного типа (*как, например, считает В. Леднев*). Они строятся исходя из возможностей употребления понятия на разном предметном материале.

Осуществив множественные сложные движения в синтетических разнопредметных действительностях, формируемых вокруг некоторого единого понятийного принци-

па, реализуемого на разном предметном материале, учащийся средней школы оказывается способен проанализировать исторические особенности появления конкретного научного (учебного) предмета и ответить на вопрос, почему реализовалась возможность появления данной конкретной науки и были исключены другие. Но для того, чтобы отвечать на подобные вопросы, ребёнок должен накопить опыт анализа возможностей, которые лежат за границей конкретной предметной действительности.

Чтобы организовывать учебную работу подобным образом, необходимо ответить на вопрос: что такое «предметность», из каких ядер и организованностей она состоит? Сегодня мы уже хорошо понимаем, что между понятием и понятийной теоретической системой должна быть расположена идеальная предметная или распредмеченная действительность (из которой вырастает картина Мира или принцип действия в соответствии с картиной мира. — *Стёпин*), которая содержит определённые организованности (знаки, знания, смыслы и т. д.), а также способы и формы движения по когнитивному ландшафту этой сложно структурированной действительности. Такие действительности существуют не только в науке, но и в искусстве, спорте, праве, политике.

Таким образом, как нам представляется, В.В. Давыдовым было разработано *метапонятие* или иначе **понятие понятия**, которое и должно осваиваться в старших классах средней школы и университетах. Метапонятие является проектом преобразования всех существующих понятий данной области, но, что очень важно, одновременно и антропологическим проектом формирования определённых способностей. Его функция состоит не в том, чтобы выстроить во всех учебных и научных разделах единственно правильное понятие по В.В. Давыдову — Г. Гегелю, но привести ребёнка и детско-взрослую образовательную общность к необходимости разбираться с условиями происхождения конкретных знаний, тем самым организовывая собственное сознание в ходе этой работы.

Таким образом, мы стремились показать, что за самой идеей понятия, по В.В. Давыдову, стоят: во-первых, определённый проект действия в конкретной предметной или практической области; во-вторых, — проект определённых способностей, в-третьих, — проект общности как субъекта этого действия и, наконец, проект схемы самого понятия.

Теперь сделаем в наших рассуждениях аналогичный ход от другой точки и покажем, что за самой идеей проекта также стоит понятие.

Понятие проекта рассматривается В.В. Давыдовым в другом разделе его теории³, где он анализирует разработку программ регионального развития средствами образования, построение проектов культурно-образовательных центров, реализующих функцию субъектов образовательной политики в микрорайоне. Под проектом здесь понимается конкретная социальная организация процессов образования в данном месте, позволяющая на основании её деятельности повысить уровень социокультурного развития населения данной территории.

Любой проект всегда является организационным. Но успешность его реализации определяется тем, возникнет ли вокруг создаваемой организационной структуры детско-взрослая общность, заинтересованная в переорганизации жизни на основе данного проекта. Но как только мы ставим вопрос о детско-взрослой образовательной общности, то есть общности, которая осуществляет незаинтересованный поиск и исследования, ситуация переворачивается. Возникает вопрос: а какими понятиями будут и смогут пользоваться члены этой общности?

Ведь может создаваться организационный проект деятельности конкретной организации, в которой предполагается, что её члены будут пользоваться теми понятиями, какими придется, какие первыми подвернутся под руку. А может всё быть рассмотрено и наоборот: есть вполне определённая схема и принцип построения понятия, который должен быть реализован в детско-взрослой образова-

тельной общности на разном материале, но форма организации данной общности заранее не определяется. Предполагается, что данная общность будет складываться спонтанно и стихийно.

Тогда получается, что отношение между понятием и проектом в системе развивающегося образования необходимо соотносить с **мышлением и действием**. Но речь должна идти не о мыслительном действии, которое положено в основу понятийного мышления, но о *действиидеянии*, совершаемом в практической ситуации. Собственно действие определяется структурой организации и общностью, которая реализует принцип построения и схему данной организации. При этом может проектироваться понятие и затем включаться в естественно складывающуюся или существующую общность. И наоборот, могут анализироваться *способы употребления* некоторого естественно функционирующего житейского понятия в специально спроектированной форме организации.

Возможен и третий случай, когда проектируются *и понятие, и форма* организации, в которой будет употребляться данное понятие.

Университет содержательного обобщения и Проектная энциклопедия мыследательностных наук и практик

Единицей отношения мышления и действия оказывается проект некоторого понятия для данной предметно практической области или группы областей, взятый в отношении к конкретному плацдарму практического поля. Плацдарм практического поля может точно так же проектироваться.

Собственно, сколько-нибудь развёрнутое и подробное построение на основе данной единицы процесса образования предполагает создание сетевого виртуального межрегионального **Университета Содержательного Обобщения имени В.В. Давыдова**. Дело отнюдь не в том, что в этом

Университете необходимо организовать все учебные материалы в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному и предъявлять осваиваемое содержание в форме построения теоретической системы. На наш взгляд, это частный дидактический момент теории содержательного обобщения. Смысл этого Университета состоит не столько в освоении конкретной технологии или суммы технологий, сколько в анализе того, в какой мере практика организована «по понятию» и как её следует перестроить и преобразовать, для того чтобы она отвечала устройству понятия. И, наоборот, создание проекта конкретного фрагмента общественной практики предполагает затем поиск понятия или системы понятий, обеспечивающих реализацию проекта общностью на практическом плацдарме.

Предлагая идею Университета Содержательного Обобщения, Мы одновременно демонстрируем то, как мы видим возможность содержательно обобщить дидактику понятия В.В. Давыдова, с тем чтобы построить проект развивающегося образования в виде университета. Но мы можем утверждать, что подобный университет уже существовал, и мы имели счастье в нём учиться. Таким университетом для нас являлся НИИ общих проблем педагогики при Академии образования, а в нём Отдел практических проблем и группа философов и методологов одновременно.

Построение подобного Университета требует совершенно особой организации дидактических материалов, развёрнутой реализацией которых может выступить **Проектная** энциклопедия мыследеятельностных **наук и практик**. Проблема построения подобной энциклопедии предполагает дать ответ на вопрос о соотношении проектной и исследовательской составляющих в устройстве современного знания, а также об условиях синтеза знания проектного типа с исследовательскими знаниями. Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо специально обсудить достаточно сложную проблему: при каких условиях и в какой мере проект может быть рассмотрен как знание и описан как знание?

В какой мере это вообще знание? Здесь мы отсылаем всех собравшихся к очень интересным работам В.А. Лекторского, в частности, к его докладу в Архусе о том, что в философии нового времени проблема соотношения исследования и проектирования — ключевая.

Основная идея Проектной энциклопедии, с одной стороны, состоит в том, чтобы обсудить *состояние* той *преобразующей субстанции* — труда, работы, человеческой деятельности, которая меняет лицо планеты и возможности людей в различных конкретных областях практики, которая меняет и космос, и культуру, а через это и самого человека.

С другой стороны, специально должны быть выделены и описаны *формы организации деятельности*, прежде всего её инфраструктурная составляющая, которые являются источником богатства и капитала. Формы организации деятельности образуют важнейший тип современного капитала — **организационный капитал** — основу и труда, и мышления.

Далее, формы организации действия, коммуникации, мышления лежат в основе устройства знаний о строении мира в целом, его разных веществ, сил и субстанций. Инобытие мыследеятельности, представленное в Энциклопедии в виде отчуждённой, независимой от субъективной деятельности структуры объекта, определит то, какие *знания о пространстве, числе, веществе, движении, энергии* мы имеем, какими *категориями и понятиями* пользуемся.

Именно представление о носителе-агенте мыследеятельности, изложенное в Энциклопедии в виде *описания общностей и этнорелигиозных общин, свободных сетевых групп и коллективов*, образует субъектную действительность деятельностного проектирования. При описании мыследеятельности, труда важна человеческая составляющая, **антропологический проект**. Человек — не сменный материал деятельностных технологий, но человеческое сознание — это источник и среда порождения новых видов и типов активности, из которых и появляется мыследеятельность.

Определённые целостные системы практики должны быть оформлены и представлены в Энциклопедии в виде *мыследеятельностных описаний*. Так, на наш взгляд, должны существовать описания типа: электронный завод как мыследеятельностный дискурс; агропроизводство как мыследеятельностный дискурс; колонизация Марса как мыследеятельностное описание; банковское дело как мыследеятельностное описание и т. д. Подобное рассмотрение деятельности обеспечивает создание объективных представлений о наиболее продвинутых структурах мыследеятельности, которые в дальнейшем могут проектироваться, наращиваться, перестраиваться.

Организация процессов деятельности тесно связана с формами поселения, с поселенческой тканью страны. Поэтому значительный раздел Энциклопедии должен состоять из *описаний и проектов градостроительно-поселенческих структур* в жизни России.

Невозможно описывать системы мыследеятельности, не владея деятельностной компаратистикой, то есть не рассматривая деятельностное устройство различных областей практики в разных регионах земного шара, в разных точках континентов. Поэтому деятельностное описание в Энциклопедии должно быть направлено на выявление *механизмов* (логических, социологических, психологических и т. п.) *организации работы и труда* с оценкой *энергоёмкости и экономической эффективности* данного типа профессиональной деятельности. Тем самым будет продолжена замечательная традиция российской *психотехники*, заимствованная у Гюго Мюнстерберга и развитая в работах Геллерштейна и Шпильрейна, а затем в советском дизайне и эргономике.

Важнейшее условие формирования данной Энциклопедии — *развитие системного и типологического подходов* с точки зрения выделения форм и способов описания проектов переустройства ***конкретных практических плацдармов:***

- системно-институционального и типо-институционального подходов, позволяющих выявлять и описывать уст-

ройство основных действующих сил на плацдарме в виде институциональных секторов, коалиций, играющих важнейшую роль в развитии данной сферы;

- системно-позиционного (личностного) и типологического подходов, представляющих устройство данной сферы в виде мира профессионалов, системы профессиональной персонологии;

- системно-мыслительного и типологического подходов, описывающих формы организации процессов мышления, коммуникации, действия в данной сфере;

- системно-знаниевого и типологического подходов;

- системно-знакового, системно-символического и типологического подходов.

Новое в теории мышления — прорыв к новой практике образования

Приведенное выше различие действия, которое всегда осуществляется на некотором плацдарме, и мышления, связанного с построением и употреблением понятия, требует *кардинального изменения и в теории мышления*. Как нам представляется, реальное конкретное мышление строит и организует свою работу всегда на конкретном практическом плацдарме. Тогда формируемые и создаваемые в понятийном мышлении идеализации — это способы представления не определённых аспектов предметов-вещей, которые не выделяются действиями с самими вещами, но предметов преобразования на плацдарме. Исходным актом идеализации предметов плацдарма в этом случае является организационно-управленческое мышление и критико-проблемное мышление. Каковы же условия формирования подобного мышления?

Следует отметить очень интересные работы Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина и В.И. Слободчикова, специально посвящённые возрастным проблемам развития подростка, учебной деятельности и психологии взросления. Именно

в подростковом возрасте ребёнок подготовлен предшествующим освоением основ рефлексивного мышления, а также опытом «проживания» системы действий, образующих понятие, к осознанию схемы понятия и способам употребления этой схемы. В этом возрасте учащийся может осваивать конструирование схем внутри идеальных действительностей и на пересечении этих действительностей. В этом случае предметом освоения является *метапонятие* — осознание схем понятия и способов их употребления. Наиболее эффективная форма обучения ребёнка в этом возрасте — введение его в действительность метапредметов⁴ и обучение проектированию наряду с другими важнейшими типами деятельности (конструирование, критика, исследование, организационное управление и т. д.).

В случае, если понятие и проект берутся как неразрывное единство дидактической, теоретической системы и практики развивающего образования, у нас появляется возможность содержательно обобщить и развить главные идеи педагогического проекта системы В.В. Давыдова.

1. Основу следующего шага развития идеи общего образования после работ Василия Васильевича Давыдова составляет *идея роста сознания*. Именно выход к идее школы роста сознания на основе технологии школы мышления задаёт перспективы развития содержания российского образования, является ключом к личностно-ориентированной педагогике. *Школа роста сознания как воспроизводящая внутри себя школу мышления* — вот формула следующего периода.

2. Основная идея развивающего образования, обеспечивающего рост сознания, состоит в выдвижении детьми *понятийно-мыслительных схем действия* и затем в *реализации этих схем* с последующим анализом основных особенностей и условий их реализации. Учащийся должен попытаться создать схему организации собственного действия, а затем попробовать её реализовать, анализируя условия, возможность или невозможность этой реализации.

3. Ключевым типом осваиваемой мыследеятельности наряду с исследованием, критикой, управлением и конструированием выступает *проектирование*, имеющее свою логику развития — от воображения к организационному преобразованию.

4. Для реализации этого масштабного проекта необходимо создать сетевой межрегиональный Университет содержательного обобщения, основным принципом обучения в котором является *формирование единства понятия и проекта*, обеспечивающего взаимосвязь мышления и действия. Развёрнутой дидактической системой, позволяющей проанализировать всю полноту содержания образования в подобном Университете, может стать *Проектная энциклопедия мыследеятельностных наук и практик*.

Теперь отметим несколько важнейших практических или практико-политических моментов.

Теория и практика развивающего обучения по Давыдову — это живая точка, порождающая целые миры образования.

Нам очень важно осознать, что из огромной духовной вселенной Идей Давыдова удалось воплотить и реализовать в конкретную практику школы лишь очень небольшую часть его методологии и его теории. Хотя и то, что реализовано, представляет гигантское практическое поле. Выработанные В.В. Давыдовым идеи предполагают построение принципиально другого образования в целом, а не какого-то его отдельного звена — будь то начальная школа или система дошкольного воспитания.

Сам способ построения новой полной практики образования по В.В. Давыдову не является реформой, не связан с созданием административно-ведомственных документов, которым «нести числа» и от которых так устало образование. И мы сейчас, находясь в ситуации «недопереобсуждённой» доктрины образования, псевдоэкономической стратегии Кузьминова, подверстанной под программу Г. Грефа, с неопределёнными управленческими функциями и планами реформы 12-летки, понимаем, что так называ-

емый «политический прагматизм» и идейная эклектика не менее опасны, чем отсутствие каких-либо планов.

На наш взгляд, очень важно понимать, где проходит грань между действительно наукоёмкой, теоретически продуманной программой развития образования, с одной стороны, и административным прожектёрством, опирающимся всегда на высшую политическую целесообразность. Эта грань, безусловно, связана с идеями кардинального изменения содержания образования и предложением дидактики нового типа, разработанной В.В. Давыдовым.

Итак, критерий, позволяющий отделить административное прожектёрство или политическое обеспечение реформ, выдаваемых за суть реформ, от программы последовательно и кардинально развиваемого образования, весьма прост: предлагается ли авторами реформы новый вариант дидактики, согласованный, безусловно, с методикой и антропологией образования, и новая философская идея содержания образования? Если проект модернизации содержания образования отсутствует, а дидактика не представлена, то, что бы при этом ни говорилось, — это очередная псевдополитическая концепция, не имеющая пока (уже?) к практике образования никакого отношения.

Здесь следует зафиксировать очень важное обстоятельство — за последние 15 лет при создании концепций всевозможных реформ вообще не обсуждались развёрнуто и жестко идеи новой дидактики. Поэтому могло сложиться впечатление, что этой новой дидактики, построенной на идеях философии и методологии образования, не существует. Но это, конечно же, не так. Эта дидактика была разработана В.В. Давыдовым и непрерывно обсуждалась и развивалась работающими с ними учёными, управленцами, учителями-практиками, философами, методологами.

Новое содержание образования и новая дидактика

Следует особо выделить тип содержания образования по В.В. Давыдову и созданную им дидактику. Мы считаем, что В.В. Давыдов предложил и последовательно разрабатывал особый тип содержания образования — а именно, **проектно-деятельностное содержание** образования. Основу этого содержания образует представление понятий всех теоретических знаниевых систем в виде своеобразных способов деятельности.

Основной способ структурирования проектно-деятельностного содержания образования предполагает, с одной стороны, прослеживание условий происхождения понятий в самых различных предметных областях. С другой стороны, выделяемая и специально создаваемая схема понятия определённого теоретического раздела предметной действительности одновременно является и проектом преобразования данной предметной действительности.

Особую значимость, конечно же, представляет вопрос: как должна быть организована и структурирована детско-взрослая общность, которая оказывается способна обсуждать проект развития данного раздела науки или данной системы практики на основе осваиваемого по Давыдову понятия? Здесь мы сталкиваемся с принципиальной теоретической альтернативой: деятельностное содержание образования является всего лишь методической формой «упаковки» предметных знаний, обеспечивающих более рациональный способ их освоения, или специально сконструированная и выстроенная деятельностная форма знания является одновременно и способом изменения самой исходной формы знания, а затем и теоретических систем, в которых оно существует и «движется», а также тех областей практики, где данное знание употребляется? Мы склонны придерживаться второй возможности.

Проектно-деятельностное содержание образования основывается на совершенно особом типе дидактики. Весьма

своеобразную дидактику В.В. Давыдова следует назвать конструктивистско-имагинативной (связанной с воображением) дидактикой, дидактикой конструирования деятельностных учебных предметов, предметных сфер развития теоретического мышления в диапазоне (спектре) предварительно организованного и инициированного развития воображения ребёнка. Эта дидактика предполагает отказ от натуралистических взглядов о том, что существуют якобы неизменные естественные законы формирования неизблемого перечня учебных предметов, которые обязательно должны усваиваться в школе. Сторонники законов выделения учебных предметов, например, считают, что можно обосновать закон, описывающий превращение информатики в учебный предмет. Эти, на наш взгляд, бредовые натуралистические идеи противоречат представлениям о социокультурных условиях формирования содержания образования.

Список учебных предметов является открытым и может постоянно пересматриваться. Реальная же проблема состоит в том, какие у нас есть актуальные сегодня общественные возможности и технологии развития воображения, какие существуют выделенные и проработанные понятия, знаки, символы, знания, задачи, проблемы, из которых мы можем сконструировать развивающий деятельностный предмет, опирающийся на инициированное развитие воображения в соответствии с возрастными нормами развития ребёнка, насколько технологически массовой будет подобная система обучения.

Например, традиционное обучение чтению и письму можно было бы заменить на предмет, в котором систематически и последовательно осваивают изготовление «следов» человеческой деятельности — символов и знаков, а также понимание знаково-символических выражений во всех областях человеческой деятельности — науке, живописи, музыке, танце, различных типах письменности, кинематографе и др. Кстати, нечто подобное в своё время обсуждал в специальном проекте Брунер, а сейчас к нему

возвращается Дерида в своей книге по проблемам Грамматиологии. В подобный предмет, в котором изучаются символично-выразительные следы человеческой деятельности, — назовём его ихнономией (наукой о нормах символических обозначений, следов, от греческого *ίχνοσ* — след), — как частные разделы войдут обучение чтению и письму.

Проблема состоит совершенно в другом — она является социокультурной. Готово ли общество к подобному перевороту в области начального образования, можно ли подготовить достаточное количество педагогов, способных понимать проблему семиозиса — происхождения языково-символических структур сознания? Но именно конструктивно-имагинативная дидактика содержит в себе потенциал, позволяющий, сообразуясь с социокультурными возможностями общества, формировать любые предметные действительности, опираясь на возрастные нормы развития ребёнка.

В настоящий момент, когда предложен план создания 12-летней школы, идеи дидактики В.В. Давыдова трудно переоценить. Ведь возникает реальная возможность сконструировать принципиально новое развивающее содержание образования в пустом на сегодняшний день пространстве 12-летки.

Заполнение 12-летки старым добротным «барахлом» учебного материала под предлогом разгрузки ребёнка, есть не что иное, как экстенсивный путь развития образования, итог которого — институциональная дебилизация и геронтологизация населения. То, что раньше удавалось сделать за 10 лет, будем теперь со скрипом реализовывать за 12 лет на уровне образования как общенационального института. К тому же, как показано в последних работах физиологов (например, В.А. Носкина), дети болеют, их психика истощается не от перегрузки, а от недогрузки или от неритмичной загрузки, которая разрушает смысл их учебной работы. Если ребёнок не понимает, зачем он что-то делает, работа становится невыносимой и изнуряющей.

Но именно содержание образования, разработанное В.В. Давыдовым, в первую очередь вызывает смыслообразование и облегчает работу понимания учащегося.

К полной образовательной системе деятельностного содержания образования

Огромное число научно-педагогических коллективов, строящих практику развивающего образования, могут стать субъектом формирования принципиально нового проекта интенсивного развития всех ступеней образования.

Основная задача на настоящий момент состоит в том, чтобы на базе разработанной и созданной В.В. Давыдовым системы начального образования, объединяющей детский сад (*См. совместные работы В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева, интересные разработки по обучению дошкольников конструированию Л.А. Парамоновой*) и начальную школу, создать полную систему среднего и высшего образования на основе идей содержательного обобщения в обучении. Для этого надо объединить несколько разных коллективов, которые занимались разработкой деятельностного содержания образования для разных ступеней образования: среднего звена, старшего звена, педагогического образования (*В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, работы нескольких групп исследователей под руководством академика В.В. Рубцова*), а также разные виды высшего образования. Условием подобного объединения является принципиальное содержательное обобщение ряда идей В.В. Давыдова и его учеников.

Существует много возможностей. Но принципиальным является в настоящий момент государственно-административное решение. Для построения полноценной системы развивающего образования необходимо создать своеобразный государственный концерн, который мог бы объединить:

1. 8-10% школ, работающих по системе В.В. Давыдова;
2. несколько научно-исследовательских институтов и разработческих групп, заинтересованных вести напря-

жённую работу по созданию учебных материалов, методик, сценариев для всех звеньев системы образования;

3. несколько педагогических вузов;

4. возможно, и другие высшие учебные заведения, заинтересованные в разработке технологии высшего образования на основе идей содержательного обобщения.

Важнейшая проблема современного российского образования — востребованность образованных людей в соответствии с их профессионализмом. Поэтому необходимо формировать высшую систему образования по В.В. Давыдову одновременно с системой рабочих мест — прорывных производств, где будут работать выпускники системы развивающего образования. В рамках этого концерна должно существовать несколько подобных промышленных производств, в частности, электронный завод, заводы биотехнологий, авиационные производства, управление и технологическая культура которых действительно требует нового теоретического и практически-ориентированного мышления.

Важнейшими типами профессионализма, в рамках которого реализуется проектно-теоретическое (диалектическое) мышление по В.В. Давыдову, является профессионализм топ-менеджера, генерального конструктора, композитора. Именно поэтому для формирования полноценной системы непрерывного развивающего образования в его структуру должны быть включены соответствующие вузы. И, конечно же, система В.В. Давыдова немыслима без художественных мастерских, небольшой консерватории и театра. Введение детей в мир искусства важнейшая и обязательная составляющая инициации личностного развития в системе В.В. Давыдова.

На наш взгляд, только при таком государственном решении достаточно быстро может быть сформирована целостная динамически движущаяся практика нового поколения образования во всех её основных звеньях. Огромное число людей создали в соответствии с идеями развивающего образования принципиальные важнейшие фрагмен-

ты системы, но для построения целого необходима специальная организационная работа, в том числе и для постановки принципиально новых теоретико-философских практико-разработческих задач.

Идеи мыследеятельностной педагогики: от конспектов урока к разработке сценариев (скриптов) в ситуации учения-обучения

Деятельностное содержание образования для своей реализации требует введения *мыследеятельностной педагогики*, предполагающей способность педагога и его умение строить с учащимися коммуникацию и общение, организовывать действие, осуществлять мышление. Как известно, идея мыследеятельности, разрабатывавшаяся Г.П. Щедровицким и Московским Методологическим кружком, предполагает выделять при анализе всякой практической системы взаимосвязь процессов коммуникации и общения, преобразовательного-практического действия и разных типов мышления.

В своих последних докладах В.В. Давыдов, рассматривая единицу устройства деятельности, предложил выделять в её устройстве сходные процессы — коммуникативное обращение, преобразовательное действие, мышление, а также процессы воображения и рефлексии.

С нашей точки зрения, соотношение деятельностного содержания образования и мыследеятельностной педагогики позволяет поставить важнейшую проблему технологической эволюции, повышения гуманитарно-технологического уровня педагогических систем, с одной стороны, и личностных принципов организации деятельности педагога и ребёнка в ситуации учения-обучения, с другой.

Сама оснастка нового содержания развивающего образования по своей методической форме, по способу дидактической организации должна быть деятельностной, а по реализации в ситуации предельно персонально свободной и мыследеятельностной. Когда подобный подход незаслу-

женно обвиняют в тоталитаризме, то есть навязывании всем универсального единого (пусть и диалектического) мышления, как раз и не различают двух этих принципиально разных, но в равной степени необходимых описаний эволюции и развития практики образования. Если В.В. Давыдов и предлагает единое тоталитарно-диалектическое мышление для всех и каждого, — это необходимый для любого аристократизма тоталитаризм Культуры и Духа, о котором размышляли все экзистенциалисты и персоналисты от Лейбница до Бердяева. Другое дело, что в ситуации это мышление будет всегда реализовываться через персонально личностный выбор и самоопределение, через собственную субъективную уникальность, через принятие или неприятие лично для себя проблемы, парадокса, антиномии.

Но самое важное в том, что подобное единое деятельностное содержание образования задаёт жесточайшие требования к уровню гуманитарно-технологической культуры образования, предполагающей соорганизацию дидактики, психодиагностики, методики, проектной образовательной персонологии и антропологии. И именно подобная технологическая организация является условием более высокого уровня педагогического личностного творчества. Размышления здесь про тоталитаризм равносильны требованию на заводах Мерседес-Бенц отменить нормы, институциональные и управленческие стандарты, которые якобы мешают свободе инженера, высококвалифицированного рабочего или изобретателя. Если мы хотим выстраивать на основе идеи Давыдова целостную систему развивающегося образования, включающего все звенья, мы обязаны говорить о высочайшей гуманитарно-технологической культуре.

При этом надо понимать, что подобная культура — всего лишь язык, вспомогательное описание, помогающее понять, что может происходить с образовательной практикой в целом. Этот язык нельзя онтологизировать и реализовывать напрямую. Он является только нормативным опи-

санием, по-разному выполняемым личностью педагога и ребёнка в ситуациях учения-обучения. Более того, последовательная эволюция любой технологической системы (гуманитарно-технологической, машинно-технологической и т. п.) предполагает реализацию принципа последовательного и преемственного развития. Только на основе реализации подобных принципов можно последовательно перейти от отдельных экспериментальных площадок через систему инновационных сетей к полномасштабной практике. Во всяком случае, в Москве система экспериментального образования выбрала именно подобный путь сложного и постепенного движения. И как раз эволюция и становление системы развивающего образования по В.В. Давыдову показывает, что с точки зрения деятельностно-технологической формы организации образования необходимо пройти определённые этапы: от экспериментальных площадок через инновационные сети к новой массовой гуманитарно-технологической культуре образования.

Один из принципиальных моментов реализации проектно-деятельностного содержания образования предполагает другую деятельность педагога, другие возможности его личности. Как известно, принципиальный момент построения В.В. Давыдовым совместно с научно-разработческими коллективами практики развивающего образования состоял в создании и скрупулёзном описании конспектов уроков. Здесь обнаруживается огромный резерв развития системы В.В. Давыдова. Мы считаем, что следующий этап освоения системы В.В. Давыдова в педагогических вузах при подготовке педагога предполагает обучение будущего учителя умению строить сценарии ситуаций учения и обучения. А чтобы педагог умел строить сценарии ситуации, его в вузе должны учить философии и методологии образования, а также современным психолого-педагогическим подходам (*Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков*), обеспечивающим построение ситуаций развития в соответствии с основными возрастными нормами.

От школы теоретического мышления к школе роста сознания и школе персонологии развития

Как обоснованно отметил В.И. Слободчиков, сегодняшние разговоры про личностно-ориентированное содержание образования построены на путанице и неразличении понятий субъектно-ориентированного и личностно-ориентированного образования. Субъектно-ориентированная педагогика предполагает создание специальных условий, обеспечивающих постепенное превращение ребёнка в субъект учебной деятельности, когда тот начинает частично брать на себя функции целеполагания и управления. С точки зрения Г.А. Цукерман и В.И. Слободчикова, этот сложный процесс достижим при целенаправленной работе лишь к концу среднего звена общеобразовательной школы.

Как личностно-ориентированное образование сегодня начинают рассматривать такой тип педагогики, который в США получил название *pupil oriented education* (образование, ориентированное на учащегося). Это принципиальный и очень важный поворот в развитии педагогической методики и профессионализма педагога, связанный со способностью педагога понимать, а что, собственно, на уроке делает ребёнок, какую он осуществляет деятельность. Но этот поворот не имеет никакого отношения собственно к проблеме возникновения личности в специально создаваемых образовательных средах.

Личность, по В.В. Давыдову, в соответствии с любимой им фразой из Ф.М. Достоевского «должна выделаться». Это понимание созвучно идеям замечательного психоаналитика К.Г. Юнга о том, что ребёнка не надо преждевременно душить непосильным грузом задачи стать личностью любой ценой. Возникновение личности — это особая, очень сложная эволюционная задача, и необходимо понимать, в какой сфере и области это происходит. Для В.В. Давыдова возникновение личности связано с формированием у человека способности к творчеству — научному,

художественно-эстетическому, нравственному. Не случайно последние работы В.В. Давыдова были посвящены проблемам развития воображения у дошкольника (совместно с В.Т. Кудрявцевым) и построению Лосиноостровской гимназии с настоящим развитым эстетическим циклом образования (Ю.А. Полуянов, Л.В. Шкляр). Поэтому здесь проблема теоретического понятийного мышления должна быть поставлена заново и совершенно иначе.

Для решения этой проблемы очень важен анализ процессов сознания становящейся личности в детско-взрослой образовательной общности, а также анализ обнаружения самим человеком своей творческой неизменной сущности (ипостасности). И здесь очень важно посмотреть на проблему освоения ребёнком понятий в разных теоретических системах с совсем другой стороны — с точки зрения *проекта*, вырабатываемого творческим человеком. Проект является не чем иным, как построенным на основе воображения замыслом преобразования конкретной области действительности (научной, нравственной, эстетической, практической). В этом случае понятие и проект становятся ключевыми определениями соотношения мышления и действия в становлении творческой личности на основе образования. И здесь мы видим очень интересную область собственно образовательной *персонологии* (учения о возникновении личности) в практике развивающего образования.

Несколько лет назад В.Д. Шадриков совершенно справедливо сказал, что от учеников В.В. Давыдова зависит, будет ли предложен следующий шаг построения практики образования на основе фундаментальных теоретических идей В.В. Давыдова и опыта построения экспериментальной практики развивающего обучения. Для того, чтобы осуществить подобный шаг ученики В.В. Давыдова, по мнению В.Д. Шадрикова, должны проделать прямо в соответствии с теорией В.В. Давыдова содержательное обобщение

достигнутых результатов в практике развивающего обучения и выдвинуть новый проект.

Обсудить принципиально новые идеи развития практики образования, созданной В.В. Давыдовым, его ученики и соратники смогли в ходе международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию В.В. Давыдова, которая прошла в Психологическом институте РАО. Но речь идёт не об обсуждении, а о построении реальной практики образования. Концепция обновлённого содержания образования 12-летней школы без идей В.В. Давыдова обречена на то, чтобы остаться серым и примитивным документом. Нужна специальная целевая министерская программа и целевое финансирование, обеспечивающее построение практики развивающего образования на основе практики развивающего обучения.

Примечания

¹ См.: Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности // Автореферат кандидатской диссертации. М., 1985.

² Громыко Ю.В. За рамками концепции Л.С. Выготского. М., 1997.

³ См.: Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. — С. 505-513, а также: Давыдов В.В., Громыко Ю.В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия — 2010. М., 1993, № 1. С. 40-55.

⁴ См.: Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». М., 1998.

Глава 3

Интеграция-панацея или тупик спутанности. Проблема обновления содержания образования в постсоветской школе и перспективы подхода В.В. Давыдова Кардинальное изменение социокультурной среды вокруг постсоветской школы. Прагматизация образования или новые требования к социокультурному развитию: адаптация или самоопределение?

Сейчас можно совершенно чётко утверждать, что постсоветская школа не находится в гармоничных отношениях с социокультурной средой и тип содержания образования, осваиваемый в ней, никак не соотносится с требованиями действия и поведения в изменившихся социокультурных условиях. Разнообразные мнения о том, что учащиеся перегружены, и прямо противоположные заявления, что учащиеся сегодняшней школы недогружены или загружены неравномерно, позволяют утверждать, что организация учебной работы ребёнка не продумана и неясны основания, на которых строится определение оптимальных объёмов осваиваемого им содержания образования.

Очень часто говорят о том, что учащиеся не видят смысла в осваиваемом учебном материале, что, собственно, и приводит к перегрузке их учебной работы скучными учебными заданиями.

За последнее время в России появились предложения сделать массовую школу более прагматичной, ориентиро-

ванной на эффективную адаптацию ребёнка к основным характеристикам существующих социальных ситуаций, что, впрочем, является очень рискованным действием в условиях постоянных широкомасштабных изменений социальных условий жизни. Если приспособливать ребёнка к сложившемуся положению дел, то всё это может привести к тому, что выпускник школы окажется абсолютно беспомощен в новых обстоятельствах и уж тем более будет неспособен справляться с постоянно возникающими общественными изменениями. Вместе с тем многие социологи утверждают, что Россия будет в течение длительного времени существовать в условиях постоянных эволюционных изменений социальных ситуаций, и поэтому выпускник школы должен уметь справляться с возникающими новыми социальными ситуациями, рационально их анализировать и предлагать собственные проекты преобразований.

Самое серьёзное разрушение современного российского образования может быть связано с «вымыыванием» из российской школы смыслоориентирующей опережающей функции по отношению к социуму.

Об особой роли процессов смыслообразования в системе Эльконина — Давыдова на конференции, посвящённой проблемам развития системы В.В. Давыдова, в 2000 году очень интересно говорил В.С. Собкин. Образование в России никогда не являлось формой адаптации к сложившейся ситуации, но всегда задавало смысл по отношению к будущему и ориентировало на то, что должно происходить. Сегодня мы впервые имеем в качестве доминирующей концепцию «сброса» смыслообразующей функции образования (то есть концепцию адаптации образования к социуму). Если до этого образование могло претендовать на то, что именно в этой сфере формируются и стягиваются важнейшие понимания жизни будущей, то после реализации концепции «сброса» вопрос будет разрешён сугубо отрицательно. Поиски смысла существования, будущей жизни в России будут осуществляться подрастающими поколениями *вне образования и помимо образования*.

Образование теряет статус открытой гуманитарной технологии, поскольку концепцией модернизации мы его закрываем. Образование займёт место исключительно функционального «отобъяснённого» (explained away. — *термин М.К. Мамардашвили*) ведомства.

Попытка привнести в описание содержания образования язык социальных компетенций пока не дала ничего принципиально нового. Социальные умения (компетенции) в значительной степени отличаются от организации и развития способностей. Разработанные же в отечественной методологической и педагогической психологии представления о способностях, формах их генезиса и развития пока не стали принципиальной точкой отсчёта для рассмотрения и конструирования нового содержания образования.

Реализация подхода, при котором центральным моментом в формировании содержания образования являются способности, предполагает использование антропологических и психолого-педагогических знаний в качестве основы дидактической и методической работы по осуществлению инструкционного дизайна для разработки новых типов содержания образования.

В этом случае самым важным вопросом становится проблема выделения ключевого набора способностей, обеспечивающих эффективное включение и учащегося, и выпускника школы в меняющиеся социальные ситуации. Совершенно очевидно, что речь не идёт о затверживании стереотипов поведения и социального действия, которые затем могли бы воспроизводиться в каждой аналогичной ситуации. Задача заключается в том, чтобы сформировать некоторые исходные типы способностей — базовую матрицу как основу действия во всевозможных типах подобных ситуаций.

Наиболее разработанное представление о способностях мы имеем сегодня в рамках деятельностного (В.В. Давыдов) и мыследеятельностного подходов, соотносящих субъективные способности с объективированными способами действия и деятельности (Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий).

С точки зрения мыследеятельностного подхода, предполагается выделять и описывать способы действия, коммуникации, мышления, рефлексии, понимания, лежащие в основе всего множества разнообразных специальных способностей. Соотносимые со способами действия, понимания, мышления и т. д. способности можно выращивать и формировать при работе с содержанием конкретных учебных предметов, но при этом ориентируясь на освоение некоторых базовых принципов.

Формирование мыследеятельностных способностей предполагает, что ребёнок на основе свободного мышления и действия сможет анализировать ситуацию и предлагать способы преобразования сложившихся вариантов действия в ней, а также прослеживать процесс происхождения базовых идеализаций и понятий. С этой точки зрения, ценностью процессов образования становится не адаптация ребёнка к сложившейся ситуации, но его самоопределение по отношению к её важнейшим вызовам и ответ на вопрос, в какой мере имеющиеся знания, понятия, проекты, способы действия адекватны данным вызовам.

Построение развёрнутых представлений о способностях и позволяет ставить проблему деятельностного содержания образования.

**Ответ Давыдова — культурная традиция
и духовное развитие.**

Генезис знаний и переоткрытие открытий.

Общая схема происхождения всех понятий.

**Идея теоретической действительности,
выстраиваемой на основе понимания и мышления**

В эпохальных трудах выдающегося российского психолога и педагога В.В. Давыдова была разработана теория деятельностного содержания образования. Ключевая идея этой теории — организация специально формируемой учебной деятельности, основное назначение которой состоит в прослеживании на базе специфических учебных действий про-

исхождения ключевых понятий в структуре практически всех учебных предметов.

Вслед за работами видного советского философа Э.В. Ильенкова В.В. Давыдовым была сформулирована проблема освоения идеального содержания научных понятий и ключевых идеализаций в различных учебных предметах.

В соответствии с идеями В.В. Давыдова, структура учебной деятельности совпадает с развёрнутой структурой мыслительных действий по построению понятия. Подобный своеобразный изоморфизм, прорисовка учебных действий по жёсткому контуру структуры понятия, организованного на основе мыслительных актов, сделал возможным рассматривать учебную деятельность как единственную форму активности по освоению фундаментальных научных понятий.

Теоретико-деятельностный и системо-мыследеятельностный подходы и разработке содержания образования

Вместе с тем, В.В. Давыдовым была сформулирована проблема коллективного субъекта, осуществляющего познание и учебную работу в ситуациях учения-обучения. Анализ условий формирования коллективного субъекта учебной деятельности — детско-взрослой образовательной общности, проделанный в работах В.В. Давыдова и его последователей (Т.А. Матиса, Г.Г. Кравцова, В.В. Рубцова), показал необходимость специального анализа формы организации взаимопонимания и учебной коммуникации (формы общения в обучении. — Г.А. Цукерман), принципов построения совместного действия, типов построения коллективного мышления, а также необходимых в подобных ситуациях способов рефлексии, самоопределения, взаимопонимания, формы коллективного воображения и целеполагания. Весь набор подобных типо-мыследеятельностных функций и составляет основу развития сознания и способностей ребёнка. Но какое отношение имеют данные функции к освоению основ наук и других видов учебного материала?

Ученики и соратники В.В. Давыдова из разных стран (Йохим Ломпшер, Мариана Хедегард, Сет Чаклин) разрабатывают деятельностный подход и развивающее обучение применительно к старшим классам средней школы.

Мы в России тоже разрабатываем новые типы содержания образования в рамках деятельностного подхода для старших классов. Наше решение проблемы интеграции учебных предметов различных дисциплинарных зон связано с конструированием так называемых *метапредметов* (метапредмет «Проблема», метапредмет «Знак», метапредмет «Знание», метапредмет «Задача»), когда метапознание, его цели и средства становятся принципами и способами рефлексивной интеграции понятий, схем, категорий, идеальных объектов, знаний из разных дисциплин. Мы создали экспериментальную школу и формируем сеть инновационных школ в Москве и некоторых других регионах России.

Нашим коллективом были разработаны схемы построения каждого из метапредметов и формы организации учебной работы на его основе. Главная особенность освоения каждого из метапредметов предполагает формирование рефлексивного мышления, обеспечивающего выделение принципов организации и анализ предметного содержания на основе важнейших характеристик каждого из метапредметов. Ученик, осваивающий содержание метапредмета, должен уметь выделять в организации обычного предмета и учебной работы важнейшие принципы построения метапредметного содержания. Так, при работе в метапредмете «Знание» учащийся выделяет в коммуникативном взаимодействии терминологические различия, затем на основе различий формирует основные модели и идеализации, которые, собственно, и образуют структуру понятия в данном предмете и, наконец, переходит от понятий к процедурам систематизации и попыткам выделения знанцевой теоретической системы.

В метапредмете «Проблема» учащийся анализирует ситуацию столкновения разных мнений и разных позиций

по поводу единого предмета, отмечает важнейшие позиции, которые образуют структуру конфликтной ситуации, выделяет предмет содержательного конфликта и строит модель — идеализацию, позволяющую согласовать различные видения данного единого предмета. Возможность построения подобного предмета позволяет переходить от проблемы к задаче.

В метапредмете «Знаки и символы» учащийся формирует собственное понимание некоторого сложного проблемного вопроса и создаёт графическое изображение понятия. Затем он прорабатывает смысловой рисунок — выделяет элементы-конструктивы в изображённом смысловом предмете, переводя рисунок в модель и одновременно осуществляя категориальную проработку данного изображения. После этого учащийся намечает способы употребления данного изображения для объяснения другим понятия им материала, организации групповой работы, а также для проблематизации и критики собственного понимания.

Подобные формы работы в различных метапредметах одновременно осуществляются на материале практически всех традиционных учебных предметов — физики, химии, математики, истории, литературы, географии, русского и иностранного языков и т. д.

Основная наша гипотеза состоит в том, что при подобной организации учебной работы учащиеся начинают очень чётко различать действительность самого учебного предмета, действительность метапредмета и, наконец, реальность коллективных взаимодействий в детско-взрослой образовательной общности. Возможность не путать эти три своеобразных пространства, или экрана, позволяет говорить о достижении определённой организации сознания, которое перемещается по всем этим трём различным действительностям, а также может переносить важнейшие характеристики и результаты достигнутого понимания и работы из одного пространства в другое, но при этом их не смешивает. Подобное сознание оказывается способным исчислять (А.А. Либерман) действительности, или рамки.

Более того, если мы предложим учащимся, освоившим курс метапредметного образования, своеобразное задание, некоторый специально сконструированный текст, в котором «перемешаны», помимо описания особенностей некоторой предметной темы, представления об устройстве самого знания — моделей, идеализации, категорий в данной предметной области, а также разные точки зрения и разные способы действия участников ситуации, то учащиеся обычной средней школы не могут разделить текст на собственно предметную действительность, рефлексивную действительность описания устройства мышления в данной предметной области и описание форм и принципов коллективной работы. Задание по разделению текста на три разных смысловых куска, отнеся туда фразы из разных разделов, они выполняют совершенно произвольно и, как правило, характеризуют подобное разделение исключительно либо с точки зрения «сначала — потом», либо с точки зрения субъективной значимости. Только 15% детей обычной школы могут выполнить подобное задание по разделению текста, составленного из разных представлений. А в экспериментальном классе до 75% детей справляются с подобным заданием.

Применение компьютеров, использование сети Интернет в обучении и работа с разными типами организации информации в виде картинок, схем, текстов, звуковых файлов создает очень серьезные проблемы самоорганизации учащегося. Следует отметить, что появление такого элемента, как гипертекст в Интернете предъявляет очень серьезные требования к организации сознания современного человека. Либо человек, пользующийся гипертекстом, будет смешивать и путать совершенно разные элементы содержания, либо, наоборот, у него появятся специально сформированные способности классифицировать единый гипертекст по разным рубрикам и разным системным формам его организации.

Другой очень важный момент организации сознания состоит в том, что либо разные предметы существуют для

ребёнка как совершенно разрозненные изолированные миры, либо у него появляется возможность соотносить эти разные предметные действительности с точки зрения метапредметных действительностей, а также действительности коллективной работы (коллективной мыследеятельности) детско-взрослой учебной общности.

Группой российских исследователей во главе с В.С. Лазаревым и В.В. Рубцовым высказывалась мысль, что продолжение работ В.В. Давыдова в средних и старших классах средней школы предполагает освоение ребёнком действительности самой организации понятийного мышления и учебной деятельности, способности видеть, рефлексировать, прорисовывать построение актов понятийного мышления и организации учебной деятельности в виде системы учебных действий. Можно утверждать, что если ребёнок осуществляет учебную деятельность и не осознаёт её устройства, овладевает рядом действий, лежащих в основе организации акта понятийной мысли, но не рефлексивует и не видит самой организации понятийного мышления, то ни понятийное мышление, ни учебная деятельность учащихся не освоены и не превратились для него в предмет работы.

Вместе с тем, затверживание формальных схематизмов для построения актов понятийного мышления, а также алгоритмов учебного действия не способствует развитию творческих способностей ребёнка. Учащийся должен научиться видеть принципы построения учебных действий в самой ситуации организации индивидуальной и коллективной работы. Он должен уметь реконструировать процессы мышления при работе с конкретным предметным знанием, при решении конкретных предметных задач.

Собственно из осознания подобной проблемы и возникла программа разработки метапредметов как особого содержания образования, поскольку такие особые «вещи», как проблемы, задачи, знания, понятия, идеализации, символы, схемы, знаки, смыслы входят в структуру учебного материала каждой из учебных дисциплин, и именно

на них и вокруг них происходит конденсация и организация процессов мышления.

Если не считать, что содержание образования сводится к запоминанию определённых фрагментов текста, но предполагает прослеживание происхождения понятий и принципов организации работы с данными понятиями, то способность реконструировать данные «вещи», морфологические ресурсы процессов мышления и учебной деятельности предполагает включение детей в процедуры метапознания — рефлексивного мышления. Такой подход позволяет школьникам самим выстраивать процессы мышления и коллективного действия и одновременно выявлять и представлять форму их протекания и организации.

**От школы теоретического мышления
на этапе начального образования
к школе самоопределения
и роста сознания в среднем звене**

Здесь основная проблема заключается в следующем: как будет рассматриваться развёртывание содержания образования при переходе из начальной школы в среднюю? Будет ли при этом сам переход выступать как один из вычленяемых механизмов усложнения и развития способностей ребёнка, его способов действия, или будет повтор тех же принципов, уже реализованных в начальной школе? Если использовать принцип системности, то он предполагает, что ничего не должно повторяться, — то есть мы должны иметь дело с повторением без повторений.

Есть несколько совершенно разных линий, которые при этом должны быть объединены и интегрированы в единый механизм:

1. Усложнение и развитие способностей;
2. Овладение учебной деятельностью;
3. Тип новообразования сознания, который может впервые сформироваться в средней школе в этот период;
4. Инструментальные формы, которыми должен в этот период овладеть ребёнок;

5. Новые позиции в учебной ситуации, которые могут быть ребёнком освоены;

6. Новая форма бытия и практики, которая задаёт смысл существования ребёнку именно в этом возрасте.

Однако очень важно понимать, что построить и развернуть движение содержания, не рассматривая одновременно то, как начинает двигаться и самоопределяться ребёнок в противоречивой социокультурной среде, означает создание сугубо упрощенного представления о том, что с этим ребёнком будет и должно происходить как с личностью в постоянно меняющихся сегодня условиях жизни общества. Но основной недостаток подобного подхода — своеобразный школьно-центристский герметизм (изоляция, замкнутость в своем кругу), не позволяющий объективно оценить и проанализировать действия ребёнка в окружающей его социокультурной среде.

Вопрос в том, как спроектировать шаг ближайшего развития ребёнка, который являлся бы одновременно развитием его способностей, усложнением содержания образования и повторением исторического развития определённых форм сознания.

Именно в этот период сознание ребёнка начинает организовываться как своеобразная матрица, где её дифференцированные и отграниченные модули и образуют гомогенные, организованные в соответствии с единым принципом свободные места, в которые может полагаться пережитое и самостоятельно понятое содержание. Вот эта своеобразная модульность и ячеистость форм мышления, которые переносятся на организацию сознания ребёнка, и является одним из новообразований, которое должно появиться в результате обучения в средней школе. Эти модули одновременно выступают как отграничиваемые действительности мышления — своеобразные дисциплинарные миры знания, границы между которыми не могут нарушаться, рамки понимания в коммуникации и общении, экраны представления, на которые проецируется и предьявляется определённая точка зрения.

Другими словами, именно в этом возрасте ребёнок осваивает форму собственного понимания и мышления как Форму, внутри которой и на основе которой может впервые формироваться собственный смысл и организовываться понятие. Форма есть то единое, что связывает идеальную действительность мышления, пространство понимания, экран представления содержания. И собственно эта перефункционализация единой формы, её переход от рамки понимания собственной позиции в ситуации взаимодействия к экрану, на котором понятие превращается в предмет мысли, а затем структурируется в виде идеальной действительности знания, и образует некоторую ячейку, отличную от других и «отструктурированную» по отношению к другим ячейкам, образует сложный процесс роста сознания на основе действия, понимания, рефлексии и мышления. Можно выдвинуть гипотезу, что именно для подобного типа сознания и осуществляющегося на его основе мышления принципиальное значение имеет процесс формообразования и как разграничение различных форм, и как их заполнение в соответствии с требованием формы. Собственно, в дальнейшем багаж этих форм и будет образовывать рассудок уже взрослого человека, а мера дифференциации и остроты этого рассудка определяться уровнем проработанности, осознанного проживания данных форм.

Но самый принципиальный вопрос состоит в выстраивании своеобразной линии развития теоретического мышления — теоретического сознания и практического сознания человека. Как известно, В.В. Давыдов дал весьма своеобразную трактовку представлений о понятии, рассматривая его как способ мыслительного действия. Понятие в этом случае оказалось выведено из слоя коммуникации и взаимопонимания и помещено в слой предметного действия. А ведь именно в подростковом возрасте как никогда важным становится процесс общения в разновозрастных группах и возникает проблема развития сознания на основе использования понятий при взаимодействии в коммуникации. И именно здесь понятие может выступать как рамка, как экран, как действительность.

Возникает вопрос: а понятие как специфическое действие прослеживания условия происхождения идеализаций и знаний и понятие как рамка и как экран — одно и то же понятие? Собственно, в ответе на этот вопрос мы и видим основную проблему преемственности обучения в средней школе на основе идей развивающего образования В.В. Давыдова.

Как нам представляется, реализовать подход Эльконина—Давыдова к средней школе невозможно, просто воспроизводя учебные программы, построенные на тех же принципах, что и программы в начальной школе. Средняя школа не является пустым пространством, которое можно заполнить уже отработанными на предшествующем этапе обучения методическими и дидактическими конструкциями. Должны быть подхвачены те результаты развития, которые удалось достичь в начальной школе. Необходимо ответить на вопрос: какова судьба тех новообразований сознания, которые были сформированы в начальной школе? Это и есть в рамках представлений о развитии вопрос о естественном ресурсе, сформированном на предыдущем этапе развития. Что должно произойти с понятийными структурами в средних классах? Что должно произойти с формами мыслительных действий, которые формировались в начальной школе? Без ответа на эти вопросы мы будем строить среднюю школу так, как будто мы строим начальную школу (начальную не в смысле фундаментальную, но начальную как в очередной раз начинаемую), считая, что обучения в начальной школе не было, и всё должно начаться именно сейчас.

На наш взгляд, в средней школе должно произойти соединение для сознания ребёнка теоретического мышления, освоенного в форме предметных действий, с одной стороны, и коммуникации и понимания — с другой. Результаты освоения коммуникации и понимания могут быть представлены в виде рамки, экрана понимания. Рамка, экран понимания, конструктивно проработанные и переведенные из понимания в мышление, и образуют идеальную действительность той или иной дисциплины, того или иного раздела знания.

С этой точки зрения можно утверждать, что в начальной школе понятие схватывается через структуру мыслительных актов, представленных в виде действий, а в средней школе понятие прорабатывается как пространство (кстати, так понятие в позднем неокантианстве понимал Гербарт), как идеальная действительность и рамка возможного понимания. Обнаружение тождества этих двух характеристик понятия — понятия как каркаса из мыслительных актов-действий и понятия как рамки-обвода понимаемого смысла-содержания — и составляет загадку формирования основных новообразований сознания в средней школе и одновременно преемственности начальной и средней школы. Но это тождество крайне необходимо для формирования сначала теоретического, а затем и практического сознания уже в старших классах средней школы. Всё дело в том, что обнаружение в структуре рамки-пространства устойчивой конструкции из мыслительных действий-актов позволяет переводить понимание в мышление, и наоборот, выделение на основе каркаса мыслительных действий пространства возможностей (как когда-то в своей кандидатской диссертации очень точно написал Б.Д. Эльконин) позволяет выделять границы допустимого понимания мыслительной действительности, принципиально не разрушающей её идеально-структурные, устойчивые характеристики.

Исходя из подобного представления, очень легко представить, что происходит у ребёнка, для которого мыслительные действия не связаны с рамкой-экраном. Для него то, что он может понять, не может промыслить, а то, что он может промыслить, не может выразить в ситуации общения и коммуникации. А отсюда то, что интересно в общении с друзьями, не может стать предметом теоретического рассмотрения, а то, что изучается теоретически, не выводимо в контекст коммуникации и общения. Но подобное состояние дел означает, что само понятие как единица мышления, с одной стороны, и понятие как средство понимания — с другой, недостаточно обобщены таким образом, чтобы прийти к возможному тождеству их содер-

жания. Именно этим тождеством понятия как мыслительного действия и понятия как экрана и рамки понимания и должна заниматься средняя школа. При этом необходимо помнить, что понятие может быть представлено и как схема, организующая действие — часто позиционное, — в ситуации коллективных взаимодействий, но эта линия развёртывается в старших классах средней школы.

Предпосылкой организации подобной работы является способность ребёнка на определённом этапе развития понимать, что существует действительность-рамка идеального дисциплинарного знания, несоединимого и не смешиваемого с другими подобными знаниями. Например, идеальные представления физики не могут быть произвольно смешаны и объединены с идеальными представлениями биологии или химии. На наш взгляд, задача начального этапа средней школы и состоит в том, чтобы сформировать у ребёнка представление о таких чётко организованных дисциплинарных пространствах-рамках, или идеальных мирах теоретического знания. Подобное различие разных не смешиваемых миров одновременно важно для правильной организации коммуникации, когда то, что понимает говорящий, не тождественно, не совпадает и всегда отлично от того, что понимает слушающий и воспринимает его текст участник ситуации учения—обучения.

Принципиально важно, чтобы в этот период ребёнок начал бы понимать, что помимо взаимно отделяемых и изолируемых друг от друга разных дисциплинарных теоретических знаний существуют процессы рефлексивного мышления, позволяющие анализировать и описывать устройство актов мышления, в которых употребляются и создаются знания, а, кроме того, могут выделяться реальные процессы коллективной учебной мыследеятельности в ситуации, которую организуют и осуществляют различные участники образовательного коллектива. Формирование отделяемых и не смешиваемых миров является предпосылкой развития понимания и возникновения идеальной действительности теоретического мышления.

Способность ребёнка принимать во внимание и разбираться с устройством этих разных миров — важнейшая предпосылка роста его сознания, которое, с одной стороны, может разделять друг от друга не объединяемые и не спутываемые миры, а с другой стороны, — осуществлять переходы и переносы смыслов из одного мира в другой. Нетрудно заметить, что при подобном подходе выделяемые и отграничиваемые друг от друга миры начинают выступать в функции *зеркал*, взаимно отражающих друг друга.

Действительность теоретического дисциплинарного знания может быть по-своему отражена и представлена в действительности рефлексивного мышления, а действительность рефлексивного мышления может найти своё преломление в представлении о ситуации коллективной работы и в разном понимании предмета и форм работы со стороны участников учебной коммуникации. Возможность представлять отграничиваемые друг от друга миры в виде отдельных отображающих друг друга зеркал свидетельствует о возможности «сознаниесообразного» представления учебной ситуации. Подобное рассмотрение сознания как зеркал, как движущегося речного потока представлено в наиболее интересных, на наш взгляд, теориях сознания (У. Джемс, Г.П. Щедровицкий, буддистские теории сознания, например, в раннем китайском буддизме Сэн Джао).

С другой стороны, В.В. Давыдов обращал внимание на то, что анализ сознания в учебной деятельности предполагает обязательное рассмотрение:

1. Коллективного действия участников ситуации учения-обучения;
2. Знаково-символических форм, позволяющих выделять и представлять предмет совместной и индивидуальной работы;
3. Форм общения, коммуникации и взаимопонимания в учебной ситуации.

Наличие как минимум этих трёх моментов позволяет адекватно выделять характеристики сознания и превращать их в предмет работы. Такая важнейшая, с точки зрения буддистских теорий сознания, его характеристика

как пустотность (ср. определение Сэн Джао в трактате «О непознаваемости праджни»: «Хотя и пустотно, это не приводит к недостатку отражаемости, хотя и обладает отражаемостью, это не приводит к недостатку пустотности») находит своё полное выражение в так моделируемом и рассматриваемом сознании. Каждый предмет рассмотрения оказывается пустотен, поскольку он не может быть выражен и схвачен окончательно, подобно материальной вещи, но он обладает множественными многомерными способами рассмотрения и особенностями понимания. Эта незаконченность его понимания и схватывания не отменяет возможностей его рассмотрения.

Освоение ребёнком нескольких разных экранов, рамок-пространств, имеющих своё собственное назначение, но одновременно могущих и взаимно отражать друг друга, означает переход от одномерных структур сознания к многомерным. Сознание учащегося перестаёт быть плоским, оно оказывается способно двигаться в нескольких разных измерениях. Реализация подобного принципа организации учебной работы означает, что мы имеем дело со школой роста сознания, внутри которой происходит в том числе и процесс освоения теоретического мышления по В.В. Давыдову.

Сам В.В. Давыдов указывал на необходимость развития представлений о сознании, позволяющих превратить работу с процессами роста сознания в техническую возможность процессов обучения. Что же является в этом случае важнейшими единицами освоения в ходе организации коллективной работы?

**Понятие как схема мышления,
взаимопонимания в коммуникации
и организационно институциональная
схема действия — два важнейших средства
построения работы в ситуации учения-обучения**

Нам представляется очень важным разделить два основных предмета освоения в ситуации учения-обучения, с которыми имеют дело учащиеся в средней и старшей

школе. С одной стороны, это понятие как особая схема мышления, позволяющая проследить и анализировать тип моделей и идеализаций, создаваемых и используемых при освоении данного дисциплинарного раздела. А с другой стороны, это схема, по которой организуется деятельность учебного коллектива. Эта организационно-деятельностная схема определяет позиции детей и учителя в ходе учебной работы. Организационно-деятельностная схема в том числе определяет тип институциональной структуры, который реализует в ситуации учения-обучения данная учебная группа. Так, учебная группа в какой-то момент может представлять собой:

1. Исследовательскую команду, планирующую эксперимент или анализирующую модель.

2. Коллектив, разрабатывающий проект преобразования фрагмента социальной практики.

3. Группу управления классом или школой.

4. Ансамбль участников, обменивающихся результатами критического анализа.

5. Группой, осуществляющей постановку проблемы и намечающей её решения.

6. Экипажем, который осуществляет изыскание, обследование и разведку некоторого фрагмента новой для себя действительности.

Эти столь разные типы мыследеятельности: исследование, проектирование, управление, изыскание, критика, конструирование, проблематизация — требуют освоения разных принципов организации работы. Чтобы осуществление каждого из типов мыследеятельности было эффективным, оно должно удовлетворять определённым нормам и принципам подобной работы, опираться на адекватные образцы и соответствовать правилам и формам организации действия различных институтов — когнитивных, проектных, менеджмента, институтов критики и т. д.

Таким образом, при сформированности соответствующего содержания деятельностного образования, учащийся может осваивать различные типы деятельности и раз-

нообразные институциональные контексты организации современной практики. В этом случае он должен изучать, конструировать, проектировать и реализовывать схемы разноинституциональной мыследеятельности. Выделение подобных дифференцируемых и различаемых организационно-институциональных схем создаёт условия для ещё одного способа интеграции учебного материала.

Выводы

1. Единственно возможным способом интеграции разнопредметного содержания в средней школе является рефлексивно-инструментальная интеграция, основанная на развитии рефлексивного мышления школьника.

2. Основу этой интеграции составляют деятельностные представления об устройстве мыслительного акта, разработанные В.В. Давыдовым, а также представления о способностях мышления, действия, рефлексии, понимания, коммуникации, разработанные в системно-мыследеятельностном подходе (Н.Г. Алексеев и Г.П. Щедровицкий).

3. Последовательная реализация в практике организации образования данных представлений приводит к необходимости построения «школы роста сознания». «Школа роста сознания» является всеобъемлющей формой практики по отношению к «школе теоретического мышления».

4. Основным типом субъективного новообразования, формируемого на начальном этапе среднего звена школы, является способность «исчислять» рамки действия и понимания, выделять и различать действительности мышления для закрепления разных типов и форм организации содержания.

УЗЛОВЫЕ ТОЧКИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Технология и техника проблематизации

Первоначально я бы хотел привести тезис моего друга и коллеги Никиты Глебовича Алексеева, который он выдвинул после размышления над тезисами моего выступления: «Образование не есть сумма технологий. Причём не важно каких — хороших или плохих». Я это говорю для того, чтобы не сложилось следующее впечатление, что мы можем плохие технологии, негуманитарные заменить на хорошие — гуманитарные — и из них сложить новую сферу образования.

Понимание того, что образование является общественным организмом с очень сложной собственной эволюцией, не подгоняемой и не собираемой из искусственных протезов, часто высокоэффективных и мощных, является исходным и очень важным моментом. В этой области заново встаёт проблема того, как собственно технологическое переходит и трансформируется в нетехнологическое, в персонально техническое и затем даёт импульс для возникновения технологического, в нём расплавляется и изменяется.

Я различаю технику и технологию. Если техника является своеобразным сращиванием человека и идеи, взятой в инструментальной функции, и всегда предполагает углубление личностного начала, то технология строится на периодическом воспроизведении определённого процесса деятельности или работы и предполагает нивелирование,

по крайней мере, за каким-то горизонтом включенности в данный процесс конкретного человека.

Образ моего доклада — зацепляющиеся расходящиеся круги. Можно до конца идти по одному подобному кругу, вырезая при этом определённую пространственную плоскость, но мы неизбежно входим в другой круг, осуществляя важнейший поворот в многомерном пространстве, и движемся в нём...

Дальше, мне представляется, очень важно задать всё-таки некоторую очень конкретную идею видения гуманитарно-образовательных технологий, которые я отличаю от уровня гуманитарно-технологической культуры системы или практики образования в целом, считая, что это два совершенно разных принципа рассмотрения.

На мой взгляд, единственно подлинно гуманитарной ядерной технологией образования, которая, кстати, связывает науки о природе и науки о духе и тем самым снимает неокантиантское разделение конца XIX века, является *технология проблематизации* как центральный момент. Она, с одной стороны, связывает феномен мышления, коммуникации и действия, с другой стороны — обязательность личностного самоопределения и способ занятия собственной позиции, а также способ преобразования собственного сознания.

С этой точки зрения, технология проблематизации, вырабатываемая Г.П. Щедровицким в организационно-деятельностных играх (далее ОДИ), является исходно гуманитарной технологией: если она организована правильно, то при её реализации мы имеем дело с ростом сознания и, возможно, с развитием личности. Поскольку именно в процессе проблематизации учащийся и взрослый попадают в ситуацию обязательной перепроверки и самоперестройки имеющихся знаний, собственных позиций и видений.

Как известно, процесс проблематизации, с логической точки зрения, предполагает смысловую и предметную сводимость как минимум двух взаимоисключающих сужде-

ний, каждое из которых претендует на истинность, но, по крайней мере, правдоподобно. Именно в такой ситуации невозможно схитрить и перейти к эклектическому типу примирения подобных суждений. Существует около 16 известных мне типов проблематизации, которые были описаны нами в учебнике «Метапредмет «Проблема». Проблематизация является некоторой исходной гуманитарной технологией, поскольку именно на основе этой технологии осуществляется реконструкция идеи логического, происходит самоопределение и выделяются границы знания, сталкиваются разные образцы позиционного самоопределения, а также рассогласование цели и имеющихся средств.

Именно проблематизация может выступить в том числе и формой переоткрытия всех важнейших открытий, сделанных человечеством, и, следовательно, определяющей работу с подлинными текстами.

С этой точки зрения, я продолжаю традицию В.В. Давыдова и Г.П. Щедровицкого в их основных подходах: «Школа должна учить мыслить», «Технологии мышления», «5-летний мыслитель — почему нет?» и т. д. Только проблематизация обеспечивает момент открытости самого образовательного и мыслительного процесса, а также является технологией получения нового результата. При формировании способности проблематизации всё происходит, — но там развёртывается сложнейшая огромная сфера проблем, связанных и с вопросами роста сознания и самоопределения личности.

Таким образом, технология освоения критического мышления с всего одним типом мыследеятельности критики как ядерным в основе и вообще, скажем, примат критической рефлексивности в постмодернизме, является для меня очень важной, но не до конца гуманитарной технологией, поскольку отсутствие развёрнутого (скажем так, боязнь) проектного полагания в особым образом структурированном пространстве делает критическую позицию несамостоятельной и зависимой. Неважно, с какой целью делается это полагание, в частности, и, возможно, с точки зрения,

прежде всего, построения учебного проекта со всеми вытекающими отсюда последствиями, — идёт ли речь о государстве Платона или программе построения Замкнутого торгового государства И.Г. Фихте или, скажем, современного проекта восстановления монархии в России, построения либерально-консервативного общества, такого, например, как Королевство датское с благородными традициями викингов сегодня и весьма кровавыми и опасными в прошлом.

С другой стороны, для меня освоение и выращивание личностной составляющей и *техники проблематизации* является программой продолжения освоения диалектики и принципов диалектического мышления — не важно, идёт ли речь о Платоновской диалектике, диалектике отцов — каппадокийцев или о диалектике Фихте или Гегеля, или блестящей Шеллеровской диалектике в противопоставлении филистерско-христианской (ложно-христианской и ницшеанской позиции). Поскольку диалектика является особым способом мыслительного снятия и упаковки коммуникативно-ситуативных структур проблематизации, формой проблематизации и фиксации проблемы, позволяющей зафиксировать отсутствие средства.

Далее, если мы стоим на позициях открытости формирующегося сознания и подобным образом реализуем принцип открытости образования, которое самостоятельно улавливает, что происходит в социальном космосе и социальной вселенной, то это предполагает, что сознание ребёнка в ситуации учения-обучения реагирует на действия педагога по своим собственным, заранее не детерминированным и не представимым законам и принципам.

Следовательно, основная форма проблематизации собственно рутинно отработанных форм учения-обучения заключается в том, что педагог должен понять, с какой позиции с ним разговаривает ребёнок и что он ему противопоставляет, — одновременно и как носителю определённой социальной позиции и определённого типа знания. Без подобной проблематизации игра идёт, безусловно,

в одни ворота, — когда проблематизируют исключительно другого, а не самого себя. И возникает тот же самый парадокс, который мы в своё время адресовали Василию Васильевичу Давыдову: может ли педагог обучать понятийному мышлению ребёнка, если сам он не мыслит понятийно?

Обучать проблематизации и самопроблематизации можно только в том случае, если сам точно так же попадаешь в позицию проблематизируемого, то есть к твоему правильному тезису и твоей правильной позиции оказывается обращен пусть логически невыраженный другой тезис и другая позиция. Отсюда, на наш взгляд, возникает огромная проблема поисков естественного в психологии — и работы Пиаже, затем Л.С. Выготского начала XX века, когда оказывается, что его знаменитый феномен включения частной совокупности в общий класс, — когда ребёнок, как писал А.Г. Лидере, подменяет интрамодальные отношения (межродовые) интермодальными (внутри родовыми), — связаны с собственном способом открытия ребёнком категории род-вид, за которой стоят и проблема категориального мышления, и структура языка.

Основная антроподицирующая характеристика образования — связанная с оправданием образования, если пользоваться языком отца Павла Флоренского, по аналогии с антроподицей, (почему человек в каком-то плане имеет более завидную судьбу, чем ангелы), — состоит в том, что в структуре образования у человека должна появиться возможность переоткрытия всех имеющихся знаний и средств, и перестроения всего самого себя, всех способностей собственной души и всех структур сознания, а дальше возможность полной «самопеределки», в том числе и собственной родовой истории, если ему это покажется необходимым. Но вот эта возможность появления «само-», не навязывание, — просматривается во включении ребёнка в процессы проблематизации. Конечно, следует сказать, что школа, с точки зрения технологической организации, очень мало делает сегодня для того, чтобы создать

подобные условия, и самое главное, при любой последовательно проводимой инициативе осуществить самопроблематизацию в пользу ребёнка, его желаний и решений, то есть, попросту говоря, вовремя остановиться.

Что появляется в результате взаимодействия ребёнка помимо того, что ему предъявляется и в него закладывается? Как говорил религиозный философ Е.Л. Шифферс, необходимо, чтобы реализовывался в обучении даосский принцип выращивания личности ребёнка: как сделать так, чтобы мать пятилась впереди ребёнка, оставляя ему место для его собственного продвижения — самореализации сознания? Поскольку реализация сознания ребёнка — мистически-сокровенное латунное зеркало сознания, она же бесконечно неопределённая пустота, — сложнее, чем любой тип методизма и процедуризма.

Сейчас этот момент, — по крайней мере, научного декларирования и продвижения самооценности всех возрастных периодов развития, необходимости герменевтики, символогии, семиотики этих периодов, их антропологизации, — получает всё большее признание, в частности, в работах В.И. Слободчикова о необходимости введения нормативных характеристик и требований возрастной антропологии, в работах питерского психолога И. Малашевского и выступлениях О.И. Генисаретского.

Очень важно понимать, что, когда я размышляю подобным образом, то развёртываю представления о построении процессов образования всего с одной группы, из одного кластера позиций, а именно — антропологических позиций. А есть ещё совершенно другой план, связанный с тем, что собственно усваивает и прорабатывает ребёнок, и как организуется и строится сама работа учителя, что происходит с личностью учителя и какое место занимает в целом сфера образования во всём универсуме практики.

И здесь, безусловно, во весь рост встает проблема обновления содержания образования и построения принципиально нового содержания. К этому мы ещё вернёмся. Поскольку идея школы-двенадцатилетки без обновления

содержания — это проект геронтологизации населения и дебилизации нации.

С другой стороны, процессы проблематизации являются определённой формой образовательного насилия, но это момент неизбежный и необходимый в ходе обучения. Очень важно, что в самой структуре проблемной ситуации её участник должен принять либо постановку цели и отсутствие средств её достижения, либо необходимость осмысления взаимно отрицающих друг друга позиций в ситуации, неважно своего собственного или чьего-то противоположного, или, как минимум, двух одновременно выделенных мнений. Единственное, что важно понимать, что неприятие тезиса педагога и его позиции является точно такой же структурой проблематизации по отношению к педагогу, которая им должна быть осмыслена.

Для того, чтобы обучать проблематизации, необходимо освоить ещё несколько важнейших гуманитарных технологий, в частности, *технология схематизации* понимающего воображения на материале воззрительности, построения знания (от различения к систематизации в тех или других видах действительности), перевода проблем в задачи, постановки задачи и решения задач, анализа ситуации, а также пакета личных *техник*, которые не являются технологиями: понимания, рефлексии, самоопределения и идентификации, воззрительного понимания (воображения) и т. д. Основная проблема употребления и использования этих технологий состоит в так называемом оборачивании на самого себя, на принципы организации собственной работы — проблематизация себя, схематизация собственных смыслов и продуктов сообразительности.

Метапредметные технологии и интеграция учебных дисциплин

Здесь, собственно, возникает вопрос: а как быть с традиционными предметами? И вот в этой области огромное значение начинает приобретать проблема оформления дан-

ных технологий в виде *метапредметов* и построения *метапредметных технологий*, когда оказывается, что учить знанию о незнании и проблематизации можно, прежде всего, на материале традиционных учебных предметов или дисциплинарных комплексов, но в этом случае они оказываются перестроенными и преобразованными.

Мы уже 10 лет разрабатываем технологию построения метапредметов и освоения этих метапредметов школьниками и взрослыми. Несколько лет назад нами была создана и апробирована так называемая технология недель осознания, когда на совершенно разном предметном материале организуется и осуществляется один и тот же технологический принцип — в частности, технология проблематизации или построения схемы со всеми основными моментами переходов от воображения, построения рисунка до конструктивизации рисунка, идеализационной проработки конструктивов и затем до употребления схемы в функции средства проблематизации. Основное, что достигается при подобном подходе, — повышается мерность уровней сознания для ребёнка, начинает быть видимой вся система разных предметных ландшафтов и формы реализации единой технологии на этих разных ландшафтах. А дальше возможен специально продумываемый перенос и смысловое диффузионное перетекание методов работы на материале одной дисциплины на материал другой дисциплины, а также взаимовлияния и взаимозависимости одних метапредметных технологий на другие, в частности, на технологии проблематизации и схематизации, технологии постановки задач и эпистемизации.

Очень важно понимать, что намеченные метапредметы и метапредметные подходы, с одной стороны, являются своеобразными способами выхода за границу сложившейся учебной дисциплины, форм и способов мышления в ней. С другой стороны, в самой идее метапредметов заложена идея изучения важнейших *организованностей* — своеобразных «вещей» (проблем, задач, знаков-схем, знаний-понятий-понятийных систем, ситуаций), пронизывающих

насквозь мышление, коммуникацию и действия в различных дисциплинарных областях. Таким образом, при освоении метапредметов ребёнок учится разбираться с подобными «вещами» в процессах мыследеятельности, а также переводить вещи в процессы — проблематизацию, схематизацию, проблемы в задачи, эпистемизацию, в процессы и организованности.

Но как быть при подобном подходе с самими дисциплинами — традиционными учебными предметами? Мы являемся сторонниками, если использовать термин американских коллег, — *immersion metacognition approach*. В соответствии с этим термином утверждается, что любое метапознание возможно лишь при погружении в конкретный предметный материал и лишь на основе проживания и самого этого материала, самих его смысловых структур, его воззрительности. С другой стороны, оказывается, что, например, в процессы схематизации каждая предметная дисциплина привносит своё, очень важное содержание, обеспечивающее развитие сознания. Поэтому происходит не только складывание способов продвижения на основе той или иной метапредметной технологии по ландшафту определённой дисциплины, но диффузия переплавки материала данной дисциплины и структур данной метапредметной технологии. Так, например, при освоении схематизации география, история, геометрия, физика, алгебра создают условия влияния на важнейшие компоненты разных моментов схематизации.

Что за этим вообще следует? Начинают дифференцироваться сами предметные области, поскольку в традиционных дисциплинарных системах могут быть выстроены совершенно разные образовательные концентры — возможно четыре совершенно разных по дидактической структуре физики, возможны совершенно разные структуры математики, разные формы связи алгебры, геометрии и инженерии, истории и русского языка и т. д.

Отсюда возникает очень интересная *проблема интеграции*, когда получается, что с точки зрения интегративных

подходов, мы можем выделить несколько совершенно разных форм и принципов интеграции содержания, когда всё не смешивается в кучу, но одновременно просматривается и становится предметом целенаправленного изучения сам принцип подобной интеграции. Внутри этого ряда процессов интеграции различных видов содержания образования можно выделить:

1. *Тематическую координацию* материала из различных учебных предметов, которая чаще всего строится как ассоциативная и реже — как смысловая.

2. Интеграцию как *связь объектов изучения*, что, например, при попытке интеграции различных разделов математики обозначается как принцип диффузии.

3. Интеграцию как *перенос принципа фундаментальной теории на другой объект изучения*¹.

4. *Рефлексивно-инструментальную* интеграцию, обеспечивающую синтез знаний из разных учебных предметов, обеспечивающую использование одних предметных знаний в качестве средства преобразования и получения других знаний.

5. *Мыслительно-технологическую* (методологическую) интеграцию, связанную с осознанием единства методов, используемых в разных учебно-предметных областях.

6. *Проблемную* интеграцию, позволяющую осваивать разные взаимно противоречивые подходы в дисциплинах, где отсутствует единственная абсолютно правильная точка зрения.

7. *Системомыследеятельностную* интеграцию — интеграцию особым образом организованного предметного действия с соответствующим знаково-символическим материалом и мышления, осуществляющегося на моделях и схемах, понимания и формализмов мышления, мыслекоммуникации и мышления, мыслекоммуникации и действия.

8. *Общественно-позиционную* интеграцию знаний, ценностей и подходов в противовес сциентизации в областях, где принимается решение на основе учёта основных профессиональных позиций и мировоззренческих ценностей

(граждановедение, проблемы окружающей среды, валеология и развитие здоровья, информационная культура, технологии). В этом случае интеграция строится на основе способов коммуникации и взаимопонимания между разными профессионально-мыслительными позициями (как, например, в области изучения проблем окружающей среды, когда взгляды биологов-экологов должны быть сорганизованы со взглядами экономистов, политиков, носителей регионально-этнического сознания и т. д.).

9. Интеграцию как *со-организацию разных форм деятельности*, прежде всего игровой и учебной, а также борьбы, политики и т. д.

10. Интеграцию *типов мыследеятельности* в образовании, в структуре учебной и обучающей мыследеятельностей: прежде всего исследовательскую, конструкторскую, проектную, планирующую, программирующую, организационно-управленческую.

11. Интеграцию *информационно-образовательных ресурсов*, позволяющих гибко замыкать друг на друга: интернет-телевидение-телефон-видеотелефон-книгу-сетевую электронную базу данных-видеотекст.

12. *Коммуникативно-аксиологическую, антрополого-мировоззренческую антиизоляционистскую* интеграцию, позволяющую ребёнку вступать во взаимодействие с представителями мировоззренчески и конфессионально различных, часто прямо противоположных точек зрения и совместно с ними обсуждать интересующие вопросы.

13. *Организационно-средовую и институциональную* интеграцию, позволяющую осуществлять своеобразную общественную связность различных институтов общества вокруг системы основного общего образования.

14. *Персонологическую* интеграцию, нацеленную на формирование личностно-ориентированных сред, построенных по принципу поворота сильной стороны в развитии личности. В этом случае организация содержания строится вокруг траектории развития личности. Данный способ интеграции намечен в подходах так называемого Accelerated

education, применяемого для детей группы риска и в системах этнонационального образования.

Размышляя подобным образом, мы стали с вами рассуждать с точки зрения всего набора дидактических позиций, то есть тех позиций, из которых определяется, чему учить. Но возможен переход к третьему типу позиций — собственно методических. Тогда мы начинаем различать сам *методизм* — вместо несоотносимых друг с другом предметных методик (в лучшем случае эта соотносимость обеспечивается формальной процедурностью и операциональностью), возникает необходимость в вычленении рефлексивно понимающих *пакетов средств*, которые обеспечивают работу педагога с ребёнком в конкретной ситуации учения-обучения, где необходимо эти средства вычленять не из системы учебного предмета, а из самой ситуативной структуры работы педагога в конкретных ситуациях учения-обучения, из личного опыта педагога, где важнейшей характеристикой технологии является определение самого образовательного стиля.

А дальше оказывается, что мы переходим к системе совершенно разных методизмов — от заданьево-упражненческой, через задачно-целевую к ситуативно-проблемной форме организации учения-обучения. И помечая, что сегодня реально возможен без каких-либо страшных усилий лишь переход от заданьево-упражненческой формы организации педагогической работы к задачно-целевой, мы бы очень кратко сказали, что нами делалась попытка построить стилевой стандарт действия педагога в новой формации образования, когда педагог способен ставить цели в конкретной ситуации и намечать совместно с учащимся задачи. Важнейшими моментами при организации стиля в подобной форме организации педагогической работы являются два: сам ли порождает педагог те средства, которые он передаёт ребёнку и имеет ли для него самого смысл то, что он включает в процессы освоения.

Охарактеризовав три группы позиций, мы фактически описали то, что нами называется *мегамашиной образова-*

ния, усложнение которой определяет конкретное повышение гуманитарно-технологической культуры труда в образовании и педагогике. Очень важно различение образовательно-гуманитарных технологий и уровня технологической формационной организации самого образования. Поскольку образование как практика может повышать свою технологическую организацию, развиваясь и двигаясь как определённого рода субстанция одновременно по значительному числу линий. Условием повышения этой формационной организации образования является одновременное освоение педагогом трёх позиционных режимов, за каждым из которых стоит свой кластер позиций, — то есть собственно дидактической, методической и психолого-антропологической. На наш взгляд, снятие в способностях педагога возможной коммуникации со всем набором действующих подобных позиций, которые должны образовывать своеобразную систему служб, и определяет новый профессионализм педагога и другой уровень технологической организации самой сферы образования, когда она начинает выступать как система простроенных институциональных мест в соответствии с перечисляемыми позициями. Это описывается в деятельностном языке, когда возникает задача рассмотреть и проанализировать всю образовательную формацию, а реализация конкретной терапевтико-телесной личностной способности действия педагога в ситуации учения-обучения осуществляется в системомыследеятельностном подходе. Здесь бы я специально обратил ваше внимание на то обстоятельство, что когда мы вводим деятельностный язык описания, задаём каркасы позиций и адресуем педагогу, это отнюдь не предполагает реализацию данного каркаса на прямую в ситуацию через работу конкретного учителя. Данный теоретико-деятельностный язык описания есть всего лишь способ представления форм эволюционирования и институционального проектирования всей образовательной практики.

Здесь я бы хотел сказать несколько слов о технологическом усложнении каждого из перечисленных позицион-

ных режимов и в какой-то мере продемонстрированного блока этих позиций.

Проблема стиля педагогической мыследеятельности — вопрос об особом видеостандарте стиля

Педагогика, являясь гуманитарно-деятельностным искусством, предполагает развитие всего набора позиций, образующих технологическую мегамашину образования. Но институционально-технологический скелет мегамшины образования не может быть отождествлён с устройством самого образовательного процесса. Здесь мы фиксируем расхождение собственно деятельностного и мыследеятельностного языков описания и представления происходящего в сфере образования.

Это расхождение играет особую роль тогда, когда нам необходимо освоить новые образцы педагогического искусства, учебные программы, новые формы организации образования и сделать их предметом *освоения для всех* желающих. Оказывается, что в этом случае новый фрагмент образовательной практики должен быть специально проработан и осмыслен в структуре специально создаваемой инновационной сети, поскольку очень важно оценить принципиальную значимость создаваемого фрагмента с точки зрения всей практики образования. А это становится возможно, если понимается и осознаётся какая создаётся новая дидактическая единица, с каким типом методической организации она оказывается связана и на какие антропологические изменения она будет рассчитана. В этом случае мы получаем своеобразные таблицы по типу системы Д.И. Менделеева, на которых можно проследить взаимосвязи дидактических единиц, методизма и антропологии, складывающейся на экспериментальной площадке (далее ЭП). И здесь уже приходится говорить не об образовательных технологиях, но об *инновационных технологиях* в образовании.

И в данном контексте очень важно оказывается различать атомарные проекты, реализуемые на ЭП и системно транслируемые, поскольку ничего никуда не переносится при выработке новых гуманитарных образцов действия, но может лишь быть построен институциональный контекст, обеспечивающий сопровождение и помощь на этапах эволюции по выращиванию собственных личностных техник, обеспечивающих освоение гуманитарного педагогического искусства. А с другой стороны, очень важными являются комплексно сочлѐнные проекты, позволяющие одновременно соединить два-три-пять аспектов переустройства образовательной практики.

Очень важно с точки зрения образовательных технологий рассмотреть опыт и судьбу развивающего обучения по В.В. Давыдову, поскольку на этом примере тоже становится понятно, как могут формироваться образовательные технологии, на мой взгляд такие наиболее продвинутые, как технологии развивающего обучения. Мы в настоящий момент решаем очень важную для нас задачу соединения начальной школы по Давыдову со старшей школой, где разрабатываем метапредметы. Поэтому конкретной точкой такой соединительной «сшивки» становится средняя школа. Именно в ней должно осуществляться освоение разработанного В.В. Давыдовым *понятия понятия*, или *метапонятия*, которое должно использоваться как средство движения учащихся и учащихся в конкретных разных действительностях.

Принципиальной проблемой разработки содержания для этого этапа является соотношение понятия и схемы в том числе и в таких оппозициях, как схематизм понятия и само понятие, а также непонятные схематизмы. Проблема «сшивки» целостной структуры мыследеятельностного содержания решается тогда, когда начинается самим ребёнком анализ формата рамки понятия и проектирование способов его употребления. Но для того, чтобы этот формат рамки был взят, необходимо развитие воображения на предыдущем возрастном этапе и прослеживание про-

цессов происхождения языка, затем столкновение понятия и схемы в средней школе при введении разных структурированных действительностей и дальше — метапредметы и проектирование с системой дополнительного образования в виде особой *меташколы* как диалога наук и проектных инициатив. Далее проводится работа с системой производств и политикой как типом публичной деятельности.

Ещё очень важно для понимания, как мне представляется, общей ситуации указать, откуда возникает проблема образовательных технологий. Почему сегодня такой интерес вызывает проблема педагогических технологий? На наш взгляд, это связано не только с проблемой педагогического профессионализма и его усложнения, но также с весьма серьёзной проблематизацией миссии учителя в обществе. Причём эта проблематизация миссии учителя носит скорее субъективированный и субъективный характер, поскольку спрос на образованность (особенно на высшее образование), всё возрастает. Хотя уже видно и сейчас, что очень скоро мы подойдём к той черте, когда скопится огромное число молодых людей, имеющих высшее образование, но не работающих по специальности. За этим тоже стоит своя проблема образовательных и педагогических технологий.

Основная объективно-онтологическая проблема состоит в том, что мы выходим (ещё не вышли из общества индустриального) с представлением о педагоге массовой профессии, но при этом попадаем не в так называемое информационное общество, а в общество технологических гибридов, где замена одних технологий другими не происходит одномоментно, а включена в достаточно долгие и длинные временные циклы. Поскольку в случае с педагогическими технологиями в эти процессы включён человек, то получается, что процессы смены технологий затрагивают большие группы людей. И проблема захоронения технологий и технологического демонтажа требует очень серьёзных преобразований человеческой субъектив-

ности, выявления того, что происходит с сознанием, личностностью каждого и т. д.

Здесь мы обращаем внимание на то, что из управленческой позиции возникает проблема анализа разнородных технологических гибридов и их разных алфавитов, с которыми невозможно разобраться, которые невозможно соединить в единое целое, если не складывается специальный метаметодический, метадидактический и антропологический профессионализм. Сошлёмся на собственный опыт: работа в экспертном совете по экспериментальным площадкам привела к тому, что при анализе с Валентиной Васильевной Пономарёвой попытки организовать языковое образование первоначально обсуждалась идея заимствовать западные учебники для изучения иностранных языков. Это не удалось, поскольку оказалось, что все эти учебники строятся на огромном числе разнородных методических принципов: страноведческое обучение, освоение коммуникативной компетентности, топикальный подход, общефилологическая классическая культура и сравнительное языкознание. В этой ситуации возникает необходимость работы с множеством технологических алфавитов, и начинают требоваться «сшивки» этих разных методических алфавитов. В этих условиях вопрос о том, что хочет делать педагог, обучающий языку, и чему хочет научиться учащийся и его семья, становится весьма актуален, как и вопрос диагностики, что он, собственно, освоил, а что ещё не освоил.

Помимо разных «методизмов» существуют и разные методологии. И ребёнка, и взрослого с какого-то момента начинает интересовать сам способ, в соответствии с которым с ним организуется учебная работа.

Следует обратить внимание на ещё один очень важный принцип: развитие технологий образования — это использование образования в качестве средства развития региональных общественных систем, когда начинает осознаваться, что на основе образования можно решать весьма разнообразный спектр социальных проблем и запросов,

скажем, через структуру дополнительного образования. Это, мне кажется, особенно интересно реализуется с точки зрения планирования социального развития села и микропоселений, когда в эту работу по реальному планированию будущего втягиваются различные группы управленцев. В частности, мы наблюдаем очередную попытку складывания данного процесса на юге Тюменской области, где временная развёртка образования выступает временной матрицей планирования, и разные выделяемые контингенты населения позволяют ставить разные социально-образовательные проблемы. Это опять же постановка проблемы открытости образования.

Развитием системы обучения педагога занимается множество специализированных центров, снимающих в институциональных, а не антропологических, свёртках идею ММ-образования. Происходит пересечение акмеологического (профессионально-уровневого) и инструментально-технологического (сборочного) принципа и форм трансформации самих наук, форм практики, а также участие педагога в открытых для практических контекстов полидисциплинарных проектах.

И здесь возникает очень важный вопрос о традиционных предметных кафедрах в системе педагогического образования, которое должно совмещать в себе, и это уже понятно, исследовательский, проектно-антропологический и менеджерально социокультурный типы деятельности.

И завершается данный пантехнологический экскурс, с точки зрения анализа, роли и функций образования в системе восстановления полномасштабных производительных сил общества, в структуре современных процессов пространственного развития. Здесь важны, с одной стороны, место, роль и функции образования в полномасштабном комплексе в единой системе отношений с наукой и современным производством, а с другой стороны, специальная работа по восстановлению идентичности населения, его роли и функций на данной конкретной территории. И поэтому у технологий образования две совершенно раз-

ные функции, которые можно анализировать и обсуждать особо. Но данная тема обсуждения технологии образования в системе пространственного развития и восстановления полномасштабных производительных сил на конкретной территории требует специального пространства для её обсуждения.

С точки зрения образовательной некоторой сверхметодологии, можно утверждать, что она оказывается эффективной, если как в старые добрые времена удаётся замкнуть микрокосм, связанный с персонализированной задачей само-переделки и само-формирования, если у человека есть подобная задача, и макрокосм, то есть проектирование осмысления развития всей совокупной системы наук и практик. Здесь возможно опять приблизиться к тому, что хорошо знали еще древние индусы, — изменения форм сознания и мышления меняют структуру космоса. Поэтому, с точки зрения гуманитарных образовательных технологий, очень важной оказывается методология выведения ребёнка в отношение к глобальному. Нами в настоящий момент разработан проект построения игровой интерактивной среды «Проектная энциклопедия построения наук и практик в XXI веке — 3-ем тысячелетии». Огромную значимость, на наш взгляд имеют проект «Книга и телевизор», где мы хотим получить представление о том, почему сегодня из школы исчезает ребёнок, читающий запоем, а также проект «Неангажированные средства массовой информации», который мы разрабатываем совместно с западными журналистами для изучения условий манипулируемости и манипулятивности сознанием в XXI веке, когда за этой манипулятивностью стоит не конспирологическая перспектива, ни чей-то зловещий заговор, но реализация массовым сознанием, к которому мы все в большей или меньшей степени принадлежим, принципа «Я сам обманываться рад».

Примечание

¹ См. в кн.: Развитие содержания общего среднего образования // под ред. В.А. Полякова и Л.Н. Боголюбова. С. 93.

Глава 5

Персонализация в образовании: инициирующее образование, подъём сознания и личностный рост

Персонализирующее образование против персонального образования: вместо введения

Заняться анализом противопоставления персонализирующее-персональное нас вынудил термин «персональное образование». Данный термин был введён Ю.В. Крупновым, который не проанализировал все уже сложившиеся сочетания с этим словом типа «персональный компьютер», «персональный автомобиль», «персональный пенсионер». Данные сочетания уже «схватились», в них прилагательное «персональный» начало жить своей жизнью. И ссылки не святых отцов в размышлениях Ю.В. Крупнова, очень важные и принципиальные, методологическому делу не помогают. Святые отца не предполагали, что Ю.В. Крупнов возьмёт, да и придумает это словосочетание для каких-то таинственных своих целей. Поэтому мы будем заниматься тяжёлой и важной работой — анализировать структуру понятия. Даже слабо музыкальное, в очень небольших пределах воспитанное поэтической речью ухо, слышит фальшь данного сочетания, но с точки зрения содержательно-мыслительного анализа остаётся непонятно, а почему собственно невозможно употреблять термин «персональное образование»?

Всё дело в том, что использование термина персональный пошло уже давно не по тому пути, который хотел бы для него придумать Ю.В. Крупнов. Конечно, очень бы

хотелось командовать словами как маленькими исполнительными людьми, но, слава Богу, слова живут своей жизнью, и именно поэтому «нам не дано предугадать, как наше слово отзовётся», в том числе и понятийное. Термин персональный означает, лично мой, принадлежащий лично исключительно данному конкретному лицу — поэтому приходится различать *loci personali et loci communi*, личные места и места общественного пользования. Поэтому вполне может быть, что данное употребление слова персональный восходит к проблемам права и юриспруденции Римской империи в период ещё до Христианской революции. Поэтому собственно вся христианская антропология, в результате которой и появилось представление о личности — как высшей реальности живого лица, лежит в совсем другой плоскости с точки зрения употребления и использования данного понятия. В случае рассмотрения того, что происходит с личностью при организации процессов образования необходимо отказаться от вопросов собственности и начинать анализировать прежде всего проблемы духовного развития. И здесь мы видим огромное число подлинных проблем развития образования, которые невозможно оставить без внимания.

Но, может быть, Ю.В. Крупнов хотел зафиксировать совершенно особый смысл образования для данного конкретного лица — персональное образование, это как персональное пенсионное обеспечение, тот тип институциональной организации процесса, который имеет смысл именно для данного конкретного лица и специально организован с учётом его интересов. Но в том случае, если речь идёт о смысловой переорганизации процесса, при которой данная форма организации образования имеет смысл именно для меня, мы получим не персональное образование, а персонализированное. Итак, термин «персональное» имеет инструментальное назначение закреплять собственность. Но необходимо ли закреплять общественно-коллективный процесс образования в собственность конкретного лица и тем самым его покупать и приватизировать. Я думаю,

у подобного подхода могут оказаться сторонники и не случайно Н.Г. Алексеев, человек чувствительный к логико-понятийному анализу, сразу обратил наше внимание на то, что данный термин может быть использован для организации продаж особого типа образовательных услуг. В этом случае речь идёт об особой маркетинговой политике, связанной с предуготовлением образования для конкретного лица. — Это не обезличенно казённое образование, но персональное, организованное специально для конкретного Васи или Маши, именно для них. Но на этом вся содержательная часть использования данного термина кончается. Для того, чтобы данное образование было образованием конкретно Маши или Васи, оно должно развивать именно этих детей, но персональное образование не имеет никакого отношения к собственно актуализации личности и её личностному росту.

Существует, правда, ещё один смысл понятия персональное образование, которое мы обнаруживаем в выражении А. М. Горького — «мои университеты». По каким бы лабиринтам и низам не проходил путь личности, личность, если это — личность, в этих контекстах проявилась и «выделалась», всегда вопреки обстоятельствам. В этом случае речь идёт о вычерчивании образовательной трассы через рассмотрение личностного пути. Но так понимаемое образование — всегда персональное, имеющее отношение к конкретному человеку, будь то образование подворотни или улицы или МГУ с Сорбонной.

Нам же необходимо *персонализирующее образование*, имеющее определённую инструментальную функцию, а именно — *иницирующее личностный рост*.

В целом следует отметить, что понятийная путаница часто весьма полезна, поскольку способствует прояснению важнейших понятий на основе анализа введённых неясных сочетаний.

Личностно-ориентированное образование

Проблема личностного развития и личностного роста — центральная в вопросах усовершенствования образования, организации более эффективной педагогической практики.

В настоящий момент наиболее призывным термином (аналог американского — buzz-word) стало выражение *личностно-ориентированное образование*. Как отмечают многие теоретики, использующие данный термин, такое выражение является своеобразным переводом с английского «student oriented education». Под «student oriented education» в контексте американского образования понимается таким образом организованный педагогический процесс, когда педагоги анализируют характер учебной работы учащихся, могут прокомментировать стиль выполнения заданий, выделить конкретные мыслительные приёмы, которые демонстрируют учащиеся, и т. д. На наш взгляд, здесь мы имеем дело с реализацией одного из элементов практики развивающего образования, организованной в соответствии с идеями В.В. Давыдова. Смысл этого элемента состоит в том, чтобы анализировать конкретные учебные действия учащегося, которые он осуществляет при выполнении учебных заданий. Это всего лишь элемент практики развивающего образования, поскольку, как известно, ребёнок может осуществлять полноценные развёрнутые учебные действия только при конструировании содержания в виде специфических учебных задач. Следовательно, для того чтобы анализировать и инициировать рефлексию форм учебной работы ребёнка в виде учебных действий, имело бы смысл сначала осуществить *инструкционный дизайн* — сконструировать осваиваемое содержание в виде учебных задач. Критики теории развивающего образования и одновременно сторонники личностно-ориентированного образования часто задают, с их точки зрения, риторический вопрос: а что, существует разве не развивающее образование? В ответ можно было бы им адресовать аналогичный вопрос: а разве существует не личностно-

ориентированное образование? В любой практике образования всегда важен конкретный ребёнок, конкретная личность.

Общая политическая демагогия, опирающаяся на здравый смысл, тем и отличается от научно-методологического анализа, что тот предполагает определение понятий, построение нормативных представлений и введение моделей, при помощи которых можно было бы проанализировать устройство конкретной практики образования. И в этом случае мы придём к вполне закономерным, но на первый взгляд парадоксальным вариантам — действительно существует и не развивающее образование и индифферентные к личностному росту ребёнка формы педагогической работы. А примеров образовательной практики и форм педагогической работы, которые действительно обеспечивают развитие ребёнка и влияют на его личностный рост, очень мало. Именно поэтому весьма распространена среди психологов точка зрения, что развитие учащегося осуществляется вне и помимо образовательных институтов, и личность складывается в борьбе, а не на основе образовательной практики. Более того, образовательная практика не может осмыслить и ассимилировать те конфликты, которые являются обязательным условием складывания конкретной личности и её личностного роста.

Дисциплины, необходимые для исследования личностного роста в образовании

Поскольку проблемы развития форм организации сознания и роста личности весьма тесно взаимосвязаны, для того чтобы специально рассматривать формирование личности, личностный рост, развитие способностей, необходимо создать две специальные взаимосвязанные дисциплины, которые и займутся анализом этих проблем — образовательную *персонологию* и образовательную *консциентологию*⁴.

Идея личности и теории В.В. Давыдова

Важнейшее направление наших размышлений о месте и способах понимания личности в образовании задано работами В.В. Давыдова в его последней фундаментальной монографии «Теория развивающего обучения» (М., 1996). В.В. Давыдов считает, что личность обязательно связана с творчеством, с кардинальным изменением и преобразованием общественных условий существования и самого себя: «...личностный уровень индивида обнаруживается прежде всего в творческом его отношении к различным формам общественной жизни и уже через это — в творческом созидании самого себя»².

В.В. Давыдов справедливо уточняет и поправляет А.Г. Асмолова, утверждавшего, что в процессе самоактуализации личности происходит «преобразование норм данной культуры и творение в ходе контакта с миром новых норм, то есть нормотворчество»³. Он пишет: «...Мы изучаем субъект как личность лишь тогда, когда замечаем в нём реальное преобразование предметной действительности, культуры и самого себя, то есть реальный акт творчества»⁴. В.В. Давыдов утверждает, что можно слишком легко, чисто словесно (мы бы сказали, пользуясь современным словечком, — пиаровски) связать личность с проблемами преобразования, не выделив реального акта творчества как такового. И основной вывод, который делает В.В. Давыдов: «Можно продолжить перечисление работ психологов, где как бы «нащупывается» связь между индивидом и его творческими возможностями, которые переводят его на личностный уровень, однако сколько-нибудь развёрнутая теория этой связи до сих пор отсутствует (более того, поиски личностного начала в индивиде зачастую проводятся, к сожалению, в других направлениях)»⁵.

Причина здесь, с точки зрения В.В. Давыдова, — методолого-эпистемологическая: «...В философии и психологии, а также в других науках слабо разработана междисциплинарная проблема творчества. Мало конкретных методик,

с помощью которых можно было бы однозначно определить наличие у того или иного индивида творческих моментов в его деятельности»⁶.

Слабая разработанность междисциплинарной теории творчества связана узким интеллектуализмом в подходах к творческим возможностям человека. Из поля зрения исследователей, изучающих творчество, полностью исключается анализ нравственного творчества, которое связано с благодеянием *того или* другого человека⁷. Мы бы от себя добавили также проблемы религиозного творчества (которые невероятно актуальны именно сегодня, когда люди в России вторично после периода атеизма вновь обретают веру), правового и общественно-политического творчества. Но, безусловно, наибольшее значение для рассмотрения творчества и организации процессов образования на основе инициации и стимулирования творческих актов играет эстетическое творчество. Именно в этой области всякий человек невероятно рано сталкивается с проблемой творческого самовыражения и творческого восприятия продуктов самовыражения.

Поэтому В.В. Давыдовым была разработана оригинальная образовательная программа для Лосиноостровской гимназии, обеспечивавшая развитие мышления на основе освоения традиционных для системы развивающего обучения курсов по математике и русскому языку, а также оригинальных программ по изобразительному искусству и музыке. Попытка вырваться за рамки узкого интеллектуализма была характерна для Давыдова и дала много интересных плодотворных результатов, касающихся и рассмотрения воображения, и развития форм эстетического сознания у ребёнка.

Величайшая заслуга В.В. Давыдова состоит и в том, что он очень чётко разграничивал личностный рост и развитие форм сознания личности, выделяя их в качестве совершенно разных предметов анализа. Эти два разных предмета собственно и образуют для нас образовательную психологию и образовательную консультиологию. Так, обра-

щаясь к фундаментальному положению теории личности А.В. Петровского, связанному с выделением трёх разных типов атрибуции (предписания) личностного бытия индивида, в частности, особенно важной третьей метаиндивидуальной атрибуции⁸, В.В. Давыдов обращает внимание на неразличенность у известного российского психолога двух разных предметов анализа — личности и сознания: «Приведенные положения, на наш взгляд, выражают не характеристику личности, а описывают существенные особенности человеческого сознания. Действительно, сознание возникает в совместной материально-предметной деятельности и в речевом общении индивидов и призвано в каждом из них идеально представить всех других (в пределе — весь человеческий род). Каждый индивид так или иначе представлен в других людях (имеет «инобытие» в них), как и они в нём. Благодаря идеализации своей жизнедеятельности индивид создаёт в самом себе представление других индивидов и может рассматривать себя с их позиций»⁹.

Вместе с тем, обращаясь к проблемам личностного роста в образовании, мы стоим как бы перед ненаписанной книгой и плохо представляем себе, как, собственно, должны быть организованы в системе образования проблемы личностного роста.

Проблема организации практики личностного роста в образовании

Как же должна быть организована практика личностного роста в образовании, и что может представлять собой модель подобной практики? Первое обязательное условие построения подобной практики предполагает строгое различение процессов функционирования, воспроизводства и развития мыследеятельности. Различение данного типа процессов относится к введённому Г.П. Щедровицким обобщению мыследеятельности в виде представлений о сфере.

Сфера мыследеятельности является универсумом такого типа, который объединяет внутри себя следующее един-

ство процессов мыследеятельности — производство-воспроизводство, функционирование-развитие, организацию-руководство-управление как единый класс процессов и захоронение. И все эти различённые типы процессов характеризуют структурную различённость и расчленённость деятельностного универсума. Подобное представление находится в оппозиции с очень интересными идеями В.С. Лазарева, предлагающего связывать деятельность исключительно с процессами развития. Подобное утверждение оказывается возможно в теоретической системе В.С. Лазарева, поскольку он выводит представление о деятельности из процессов управления и разработки стратегии. Именно выработка стратегического замысла — видения, а затем его реализация предполагают создание формы, обеспечивающей развитие любого типа активности и работы. Подобное представление об управлении несмотря на целый ряд существенных отличий, о которых мы скажем ниже, весьма близко идеям Г.П. Щедровицкого об оргтехническом отношении, лежащем в основе мыследеятельности управления в отличие от деятельности руководства и организации. Особая заслуга Г.П. Щедровицкого при введении представления об организационно-техническом отношении, на наш взгляд, состоит ещё и в том, что он, связывая управление с оргтехническим отношением, вышел за рамки вопросов мышления и начал анализировать структуру сознания, поскольку процессы отнесения и отношения как результат этих процессов принадлежат сознанию. Но, с другой стороны, Г.П. Щедровицкий настаивал на необходимости различать при анализе сферной организации мыследеятельности процессы производства-воспроизводства и функционирования-развития.

Рассматривая сферу учебной мыследеятельности, которая не может быть представлена изолированно от обучающей мыследеятельности, мы должны будем в ней выделять процессы функционирования учебной мыследеятельности, процессы учебного производства, обеспечивающие получение чётко определённого учебного продукта, про-

цессы воспроизводства учебной мыследеятельности, процессы управления учебной мыследеятельностью и наконец, процессы развития учебной мыследеятельности.

Вводя в контекст данных представлений различие В.В. Давыдова учебной и конкретно-практической задачи, когда под учебной задачей понимается освоение общего способа, обеспечивающего решения целого класса конкретно-практических задач, мы можем следующим образом использовать понятия функционирования и управления. Решение конкретно-практических задач и выполнение учебных заданий есть не что иное, как функционирование процессов учебной мыследеятельности. Решение учебной задачи является управлением развитием учебной мыследеятельности. Здесь наша мысль достаточно близко подходит к мнению В.С. Лазарева. Он тоже настаивает на том, что решение учебной задачи есть управление и одновременно развитие деятельности. Отличие наших представлений от подхода В.С. Лазарева заключается в том, что для нас решение конкретно-практических задач тоже является деятельностью, но только сложившимися процессами простого функционирования. И в этом случае управление учебной деятельностью является деятельностью над деятельностью. Мыследеятельность управления позволяет преобразовать сложившиеся способы функционирования учебной деятельности. Основу процессов функционирования учебной мыследеятельности составляют исполнительские действия.

В.Т. Кудрявцев настаивает на том, что для ребёнка очень часто любое исполнительское действие является творческим. Мы при рассмотрении исполнительского действия в большей степени согласны с В.В. Давыдовым, который настаивал на необходимости различать исполнительское действие и творческое. Тем более, проблема этого различения, чем младше ребёнок, тем в большей степени является проблемой педагога, задача которого состоит в том, чтобы выделить и развивать творческое начало в деятельности ребёнка.

Очень важно понимать, что особенность учебной мыследеятельности состоит в том, что эта мыследеятельность, по выражению В.Т. Кудрявцева, является своеобразной *формой форм*, поскольку она образует форму освоения любых и всяческих мыследеятельностей. Но в связи с этим возникает принципиальная проблема рассмотрения механизмов учебной деятельности, позволяющих анализировать, как в структуре учебной мыследеятельности представлены другие типы и виды мыследеятельностей — исследование, конструирование, проектирование, управление, критика и т. д.

Наша конструкция учебной — обучающей мыследеятельности как многопроцессуальной, многослойной, полисистемной полимыследеятельностной структуры, имеет следующий вид. Внутри системы, осваивающей учебной мыследеятельности существует образец осваиваемой мыследеятельности, являющийся предметом воспроизведения для участников учебной мыследеятельности. Исходным моментом всякой ситуации учения-обучения является наличие многих участников учебной мыследеятельности, и наоборот, один участник учебной мыследеятельности — это скорее особый единичный случай. Но отношению к осваиваемой мыследеятельности учащихся выстраивается управляющая деятельность педагога. Педагог может в новых ракурсах и принципиально по-новому демонстрировать образец, который должен быть освоен учащимися, может демонстрировать другие способы самой учебной мыследеятельности освоения. А сами учащиеся могут выходить в управляющую позицию по отношению к ситуации учения-обучения и *изменять способы*:

- действия педагога, демонстрирующего другие способы учебных действий;

ции учения-обучения;

с решением конкретно-практических задач и выполнением заданий в ситуации учения-обучения.

- действия педагога

- организации педагога

- исполнительных у

Нетрудно заметить, что только четвертый тип таких преобразований имеет отношение к учебным действиям по В.В. Давыдову.

Выход участника ситуации учения-обучения в управляющую позицию и связан, собственно, с превращением учащегося в субъект учебной деятельности. Субъект учебной деятельности не имеет никакого отношения к лично-ипостасной позиции в процессе обучения, как это справедливо подчеркивает В.И. Слободчиков. Поэтому овладение учащимся своей собственной учебной деятельностью непосредственно не приводит к личностному росту.

Можно выделить два основных общих способа освоения образцов мыследеятельности:

1. Построение схематизма понятия, детально исследованное в работах В.В. Давыдова, позволяющего проследить условия происхождения знания, на которые опирается данный образец мыследеятельности.

2. Построение (как правило, проектирование) организационного схематизма действия, который непосредственно позволяет переходить из прошлой ситуации в будущую.

Этот второй тип общего способа освоения образцов мыследеятельности достаточно подробно проанализирован Г.П. Щедровицким в теории и практике ОДИ. Все выделенные нами характеристики составляют крайне необходимую, мы бы сказали, операционально-деятельностную, оснастку обучения, но никак пока не характеризуют антропологию развития личности.

Личностный рост и идеи трансценденции

Переход собственно к анализу актов, конституирующих личность, связан, по мысли достаточно интересного персоналиста — философа, социолога, французского общественного деятеля Эмануэля Мунье, с процессом трансценденции¹⁰. Представление о трансценденции рассматривалось в традиции *трансцендентального идеализма*, основателем которого является Иоганн Готлиб Фихте. Эма-

нуэль Мунье весьма благосклонно ссылается на Георгия Гурвича, последовательно развивавшего традицию и учение И.Г. Фихте в социологии, истории и теории права¹¹. Под трансцендентальным идеализмом в фихтеанской традиции в отличие от абсолютного идеализма Георга Гегеля, в основе которого положен процесс развёртывания понятия¹², понимается выход к идеальным принципам мышления, обеспечивающим организацию действия конкретного лица, на основе которых может осуществляться преобразование любых ограниченных, завершённых и освоенных его сознанием сфер действительности.

Таким образом, трансцендентальный идеализм является идеализмом деяния и действия конкретного лица, где завершающий этап исполнения действия предполагает, по выражению И.Г. Фихте, *Vernichtung der Theorie* (уничтожение теории). Но для того, чтобы совершить это деяние, человек должен овладеть идеальным принципом преобразования. Процесс деяния-действия (*Tat-und-Handlung*) в учении И.Г. Фихте одновременно связан с самоконституированием и, следовательно, преобразованием и преодолением различных форм сознания и самосознания¹³. Идея тождества «Я есмь Я» и структура «Яйности» (*Ich-heit*), при их последовательном развёртывании приводит, по мысли неофихтеанца Франца Бадера, к выявлению а-самостной личности (*selbstlose Persönlichkeit*) в качестве субъекта действия-деяния.

Идея трансценденции в российской психологии, антропологии и методологии на основе системно-мыследеятельностного подхода рассматривается Н.Г. Алексеевым и нами. Поскольку предельной онтологией в соответствии с современными идеями деятельностного подхода считается мыследеятельность, то трансценденция рассматривается как выход личности за пределы сложившейся системы мыследеятельности. Основой подобного процесса предлагается рассматривать мышление про деятельность, а точнее про мыследеятельность, которое является рефлексивным и носит преобразующий характер. Данный тип мышления является преобразующим.

Занимаясь проблемами гуманитарного анализа спорта высших достижений, Н.Г. Алексеев и автор этой книги предложили рассматривать антропологические основания подобного выхода за границы сложившейся мыследеятельности в специальной антропологической дисциплине — *экстрематике*, которую следует отличать от *акмеологии*. Как известно, акмеология изучает высшие точки развития личности (акте) в конкретном профессиональном деле. Поэтому в основу акмеологии заложена идеализация сращивания личностного роста и высших уровней достижения в данном профессиональном деле. А с помощью экстрематики рассматриваются антропологические механизмы и условия выхода за границы сложившейся общественной практики.

С определённой точки зрения можно утверждать, что рефлексивное мышление по поводу мыследеятельности как результат трансценденции личности по отношению к условиям своего бытия является формой синтеза проектной установки и рефлексии¹⁴, но в соответствии с метафорой П.А. Флоренского должно рассматриваться как обратная перспектива проектирования и рефлексии. С позиции инициации личностного роста и раскрытия сознания нас интересуют условия и механизмы, обеспечивающие трансценденцию в образовании. Ясно, что эта трансценденция осуществляется по отношению к сложившимся способам функционирования в учебной работе. Поэтому следует обратить внимание на то, что в важнейших работах В.В. Рубцова была продемонстрирована и детальным образом прослежена мысль о том, что генезис учебного действия связан с преобразованием исходных коллективно распределённых форм учебной работы.

С нашей точки зрения, преобразование исходных форм коллективно распределённой учебной деятельности возможно только на основе рефлексивного мышления по поводу коллективной мыследеятельности. Но наличие развернутых форм коллективной мыследеятельности, включающих в себя чистое мышление, мысль-коммуникацию, мыследействие, а также рефлексивное мышление, сделавшего

своим предметом анализа и преобразования полные формы мыследеятельности, является объективным описанием определённых институциональных условий совершившейся трансценденции, но отнюдь не позволяет произвести генезис этого процесса и тем более ответить на вопрос, как осуществляется личностный рост.

Генезис трансценденции субъекта коллективной мыследеятельности за пределы сложившейся формы совместной работы и вообще способов его жизнедеятельности, не может быть объяснён на основе причинно обусловленного поведения, но является актом свободы. Этот акт свободы можно своеобразно инициировать, демонстрируя индивиду подобные акты других людей и тем самым помещая его в своеобразный клуб свободных личностей. Но в соответствии с принципом свободы индивид может и не откликнуться, да попросту и не понять акт чужой свободы.

Вместе с тем, можно обнаружить своеобразную кромку или границу, «зазор», в которой человек «зависает» как предличность, формуя и проращивая условия своего личностного бытия. Одним из таких «зазоров» является ситуация проблематизации¹⁵, в которой её участник сталкивается с взаимно отрицающими суждениями, высказанными из разных позиций. Как показано в работе О.И. Глазуновой, в подобной ситуации учащийся первоначально должен научиться понимать чужие позиции, стоящие за ними образцы действия и выделять знания, являющиеся основанием данных позиций, а затем пытаться предложить в данном поле образец своего собственного действия.

Момент творчества в проблемной ситуации состоит в том, что её участник, фиксирующий проблему, должен выделить особую *идеализацию* — идеальный предмет, который позволяет различить предметы отнесения взаимно отрицающих суждений. Подобное действие в проблемной ситуации и, фактически, современный способ обучения диалектическому мышлению и диалектике, требующие действительного мужества и творчества, можно было бы попытаться объяснить своеобразной хитростью разума (List

der Vernshaft), если бы речь шла о повторении и совершенствовании отработанных приёмов. Но всё дело в том, что в проблемной ситуации, где предъявляется несколько взаимоисключающих программ стратегических действий, человек должен формировать свою собственную идеальную действительность и фактически из ничего полагать целый мир, на котором он может основывать самого себя и свои способы действия. Это означает, что в подобной ситуации человек вводит некоторую идеальную сущность или ценность, некоторый принцип, которому он служит.

Личное служение идеальной сущности

Важнейший момент организации ситуаций личностного роста состоит в том, что в них мы обнаруживаем выделение и полагание некоторого идеального принципа, ценности или предмета, которому человек начинает активно служить или активно исповедовать. Очень важно, что идеальный принцип, предмет или ценность не существуют независимо от данного человека, они полагаются и конституируются сознанием данного лица. Таким образом, некоторая проблемная или конфликтная ситуация преодолевается человеком, находящимся в ситуации личностного роста, не на основе выделения общеизвестных и общепризнанных характеристик социальной ситуации, но на базе введения некоторого идеального принципа, предмета, ценности. Эти идеальные принципы, предметы, ценности вполне доступны для понимания других людей и в этом смысле существуют объективно, независимо от данной личности, но вводятся именно ею. Их существование устанавливается и конституируется тоже данным человеком. Причём он в ситуации личностного роста как бы открывает горизонт понимания, в рамках которого выделяются и обнаруживаются подобные идеальные ценности и сущности.

При этом очень важно обратить внимание на другой важнейший момент личностного роста, который в духовной традиции русского православия получил название «собор-

ность», в системо-мыследеятельностном подходе он обозначался как принцип коллективности. Всякий человек, находящийся в ситуации личностного роста, обнаруживающий и конституирующий своим сознанием идеальный предмет, принцип или ценность, не замыкается в зоне обнаружения данного предмета, но способен воспринимать идеальные сущности, служение которым в данной ситуации демонстрирует другая личность.

С этой точки зрения, своеобразный парадокс личностного бытия состоит в том, что, совершая любой акт личностного роста, вырываясь из «беспредпосылочности и беспочвенности» (*Шестов*) собственного существования и вводя основания собственного служения, человек одновременно оказывается открыт ко всему универсуму актов подобного типа, тем самым как бы отрицая единственность и уникальность подобного акта. Данный парадокс разрешается при рассмотрении своеобразия личностных способностей рефлексии и понимания в ситуации личностного роста.

Снятие социальной детерминации и проблема свободы ситуации личностного роста

Введение некоторой ценности, идеального предмета, принципа в ситуацию, значимость которых устанавливает данный человек, делают невозможными регуляцию поведения человека исключительно на основе внешних социальных требований, мнения коллектива, социальных норм и т. д. Человек, находящийся в ситуации личностного роста, знает все те ограничения и формальные требования, которые определяют успешность функционирования человека в группе. Но в своих действиях он руководствуется ценностями, принципами, идеальными представлениями, которым служит.

Служение зависит только от выбора и решения самого человека, и оно не определяется никакими выгодами или возможными завоеваниями. В своём служении человек, находящийся в ситуации личностного роста, одинок, и он

чувствует свою ответственность за введение и установление определённых ценностей, принципов, представлений. Если он перестанет осуществлять служение, данный принцип или данная ценность не будут реализовываться. В этом случае человек испытывает угрозу со стороны мира не по отношению к самому себе, но по отношению к выбранным ценностям и идеальным принципам.

Но момент осознанного одиночества преодолевается коммуникативным актом признания ответственного служения другого члена общности. Собственно в этом акте благородного одиночества и ответственности, связанной с твёрдой решимостью осуществлять служение, может быть обнаружена ценность свободы, определяющая важнейший смысл ситуаций личностного роста. Один из лучших русских философов Н.А. Бердяев в своей известной книге «О рабстве и свободе человека», которая во многом и определила после его эмиграции во Францию формирование французского экзистенциализма, невероятно тонко и диалектично показал сложные взаимные переходы между возможностями обретения свободы и новыми, более изощрёнными типами рабства. Каждая новая на жизненном пути человека сфера бытия, выполняющая первоначально освобождающую функцию, на следующем шаге в становлении данного человека может поработить его. Совершенно страшные поработяющие последствия влечет за собой политическое, культурное или религиозное рабство. Чем большую роль играет данная сфера в освобождении человека, тем более поработящей она может стать в дальнейшем по своему воздействию на его сознание и душу. С этой точки зрения, прорыв к сфере абсолютной свободы требует очень высокого уровня личностного развития, равнозначного святости.

Освоение принципа свободы не может выражаться в асоциальности человека и его неспособности жить в обществе. Наоборот, не отрицательная свобода «от», но положительная свобода «для» предполагает очень высокий уровень социализации и изощрённое освоение социальных

знаний, высокий уровень развития социального воображения. Осознанный же отказ от жизни в обществе, когда с ним связано не религиозное догматическое рабство достаточно низкого уровня, но подлинная религиозная свобода, означает глубинное знание общества и его основ. Формой подобного акта свободы является, например, отшельничество бывшего принца Гаутамы Будды или решение Николая II постричься в монахи после отречения от престола, в чём ему было отказано.

Основная проблема освоения принципа свободы в ситуации личностного роста состоит в том, что этот принцип вычерчивается для человека изнутри его совести и не может копироваться и перениматься на основе демонстрации образцов внешнего поведения. Это не означает, что человек не может воспринимать акты свободы в истории, социальном мире, а должен их извлекать изнутри самого себя, что было бы некоторым своеобразным солипсизмом, замыкающим человека в его индивидуальном бытии. Для восприятия актов свободы в действии и поведении других людей человек должен для самого себя понимать, что такое свобода.

Свободное действие, свободное поведение, свободное решение проявляются как проявление спонтанности в реакциях на ситуацию и происходящие события. Однако подобная спонтанность не является простым результатом распушенности и своеобразной вседозволенности. Эта спонтанность появляется после долгой и напряжённой работы по преобразованию самого себя.

И здесь мы должны обратить внимание на определение учебной задачи, которое было дано замечательным психологом Д.Б. Элькониным, как задачи по преобразованию себя. Именно в ситуации обретения личной свободы как свободы над самим собой задача преобразования себя становится особенно важной и актуальной.

Есть очень тонкая грань между изменением самого себя как издевательством, когда это изменение оказывается вызванным извне и не определяется желанием и устрем-

ленностью самого человека, и совершенно другим изменением, когда выделение в качестве предмета преобразования процессов собственного поведения, мыследеятельности, способностей, состояния сознания человек намечает сам, на основании собственных свободных актов.

Во всём этом человек возвышается над самим собой и является Сверхчеловеком в том, ничуть не искажённом, гуманистическом смысле этого слова, который этому понятию первоначально хотел придать Фридрих Ницше.

Преобразование самого себя как доблесть (arete), обретаемая на основе персонализирующего образования

Учащийся, который попадает в поле решения учебной задачи преобразования самого себя как акта свободы, собственно и инициирует ситуацию личностного роста. Безусловно, подобная инициация может возникнуть только в поле поддержки и инициации этого акта со стороны педагога. Здесь, собственно, и возникает основной ряд вопросов о том, в чём заключаются *функции педагога*:

- Является ли педагог тем, кто может предъявить и продемонстрировать образец, который должен освоить учащийся?
- Является ли педагог тем, кто может предъявить образец преобразования самого себя? Ведь именно с этим образцом связано формирование умения учиться.
- Является ли педагог тем, кто может зародить желание у учащегося преобразовывать самого себя?

Нам представляется, что все эти три функции являются важнейшими для определения общественного назначения педагога. Очень часто в традиционной системе образования все функции педагога сводятся всего к одной — к умению продемонстрировать и показать, как решать конкретно-практическую задачу, как строить процесс рассуждения в данном локальном контексте, как осуществлять конкретное исполнительское действие. Поэтому педагог

может потребовать только исполнения конкретного действия, обеспечивающего получение заданного ответа. Педагог при этом оказывается совершенно неспособен проанализировать, как должен учащийся преобразовывать себя, что он должен изменить в себе для того, чтобы осваивать данный образец. Постановка подобной задачи *самопреобразования* предполагает наличие у педагога конкретного антрополого-психологического видения того, как изменяются и трансформируются важнейшие мыследеятельностные функции, как осуществляется генезис мыследеятельностных функций, таких, как воображение, рефлексия, понимание, как данного типа функции могут возникать и поддерживаться в конкретной детско-взрослой общности. Для этого педагог должен обладать собственной отрефлексированной историей возникновения данных антропологических функций у него самого и историей становления данных функций в коллективной мыследеятельности конкретной общности.

Самопреобразование — это процесс преодоления себя, который требует мобилизации ряда духовных и физических усилий, решимости и даже мужества. Для того, чтобы подвести ребёнка к необходимости преобразования себя, необходимо определённое образовательное насилие. Без такого насилия (мера его, безусловно, может быть разной) никакая образовательная практика невозможна. Поэтому так называемая «школа радости», или «образование на основе удовольствия» являются педагогическими системами, где опыт усилий учащегося, образующих основу практики его развития, минимизирован или отсутствует как таковой. Те учащиеся, которые учатся с удовольствием и легко, оказываются незнакомы с выходом за границу собственных возможностей.

Именно овладение учащимся той или иной способностью, которая была ему до этого недоступна, на основе усилия в преодолении самого себя и составляет доблесть в системе образования. Доблестный ученик отнюдь не тот, кто легко учится и с лёгкостью усваивает учебный материал,

легко выполняя все предъявляемые к нему требования. Доблестный ученик — это тот, кто включён в постоянный труд самопреобразования и делает неустанные попытки совершить то, что он в настоящий момент сделать пока не может. Безусловно, здесь очень важно «не задушить» маленького ребёнка учебной перегрузкой, а поддерживать в нём радость от того, что он уже умеет и может, уже понимает. Но вместе с тем, если свести работу ученика к тому, что он может делать без особых усилий, означает резко сузить возможности его развития и сделать недоступной для него в дальнейшем практику самопреобразования. Можно ли практику самопреобразования сделать опытом радости? Безусловно, но оставив внутри этого опыта также переживание усилия и чувство самопреодоления. Опыт радости прежде всего может быть связан с поддержкой и признанием необходимости, значимости и ценности затрачиваемого усилия на самопреобразование. Эта поддержка и означает, что ценность подобного усилия по самопреобразованию в практике учения расценивается обществом как доблесть, равнозначная труду воина, монаха, ученого.

Введение подобной ценности, закрепляющей подвижнический опыт ученичества в виде самопреобразования как доблесть, и образует общественную практику образования в виде Пайдеи — своеобразного общества образования, выделенного и описанного Йегером Вернером в традиционной культуре Древней Греции¹⁶. Идея и ценность подобного ученичества, меняющего судьбу человека, вообще характерна для индоарийской культуры в целом. В традиционном древнеиндийском обществе арии неслучайно назывались дважды рождёнными (dvijati). Считалось, что второе рождение они приобретают на основе освоения знания санскрита, священных ведийских текстов, знания ритуалов и традиционного законодательства.

Итак, задача преобразования себя и опыт преодоления являются совершенно необходимыми моментами антропологической практики развития. Их отсутствие связано

с особым искусством культы удовольствия в образовании, делающим недоступным для человека выход за границы собственных возможностей. Но возникает вопрос: а причём здесь личность и персонализация в этом опыте преодоления себя? И здесь мы подходим к границе, которая, к сожалению, пока еще совершенно недоступна современному педагогическому сознанию. Личностный рост присутствует в преодолении себя, но он должен обнаруживаться педагогом и возвращаться совершающему «усилие в темную», часто на пределе своих возможностей учащемуся. Без этого возвращения в виде понимания результатов затраченных им усилий и поддержки учащийся может разочароваться и снизить свою учебную энергию. А чтобы возвращать в виде знания и понимания то, что происходит с учащимся в ситуации самопреобразования и развития, педагог должен быть антропотехником и понимать, какие новообразования способностей сознания возникают в ситуации самопреодоления. Для этого он помимо нормативных описаний, осваиваемых ребёнком способов действия, коммуникации, мышления, должен ещё владеть психолого-антропологическими индивидуализированными знаниями о возникновении способностей, соответствующих данным способам.

И здесь мы сталкиваемся с кардинальным моментом современных методологических и антропологических теорий, требующих ответа на вопрос о формах связи логики и психологии. Для того чтобы, с одной стороны, создавать практику личностного развития, а с другой — реализовывать её в системе школьного образования, необходимо признать, что источником мыследеятельности, коммуникации, мышления и действия является энергия коллектива людей и энергия коллективной сферы сознания. И то, что порождается в коллективной мыследеятельности на основе действия механизмов сознания в виде определённых ответов, не совпадает с нормативно описанными и исходно предъявленными способами действия. Но эти возникающие новообразования и новые элементы работы

сознания и мыследеятельностных функций при адекватном выполнении задания и образуют своеобразную сферу выхода за рамки исходного логического нормативного описания.

Это есть не что иное, как присутствие духа в функционально-нормативной и часто машинно-организованной системе учения-обучения.

В этой ситуации очень важно, чтобы педагог показал самому ребёнку возникшее новообразование в работе его мыследеятельностных функций, а также сопоставил и сравнил его собственный способ действия со способом действия других членов коллектива. С этой точки зрения, коллективно организованная мыследеятельность учения-обучения позволяет добиться осознания всеми её участниками неповторимых особенностей выполнения и построения одного и того же способа действия каждым членом коллективной работы, а также сложной взаимозависимости способов работы различных членов коллектива при построении совместного способа решения учебной задачи

Учащийся, взглядываясь в особенности способа деятельности и проявления способности другого члена коллектива, имеет возможность лучше осознать собственный способ работы. Но это выделение самих по себе индивидуально-уникальных характеристик его способностей, которые отличаются от нормативно описанного способа действия, могут характеризовать формирующуюся индивидуальность учащегося, но отнюдь не его личностную форму.

Личностная форма, или момент персонализации, возникает только при следующих условиях:

1. В ситуации осознанной невозможности найти ответ.
2. Помещения себя одного перед лицом необходимости найти ответ.
3. Выражения формы словесного обращения-уверенности, что ответ будет найден.

Первый элемент данной ситуации требует определённой логической и мыслительной культуры. Поскольку человек

может творчески пытаться разрешить ситуацию и найти решение, которое давно существует и всем известно. С точки зрения обучения творчеству, попытки заново «изобрести велосипед» имеют также определённый смысл. Но подлинное культурное творчество начинается с того момента, когда человек пытается решить проблему, связанную с объективным отсутствием знаний и мыслительных средств¹⁷. Нетрудно заметить, что третий элемент, который очень часто встречается в различных формах творчества, тождествен функции гимнического¹⁸ обращения или молитвы.

Образовательные среды и образовательные ситуации: технология роста сознания и технологии личностного роста

Собственно та ситуация, в которую должен завести учащегося педагог и сам одновременно оказаться в ней, является личностно-генной. Процесс персонализации — кристаллизация личности и её рост — как раз и начинается в подобных ситуациях. В этом контексте нам очень важно различить понятия «среда» и «ситуация».

Ситуация, в отличие от среды, характеризуется определённой несвязностью и рассогласованием (специально сценарированными и продуманными) между позициями действия учащегося и педагога. Смысл подобного рассогласования состоит в том, чтобы сделать невозможным автоматизм и предсказуемость в поведении и действии как учащегося, так и педагога, и как можно больше ввести в реальный план проработки, понимания и анализа непосредственно проявляемой активности участников ситуации. В ситуации учения-обучения любой её участник подводиться к необходимости осуществить самостоятельный выбор и акт действия, который *изменит саму ситуацию*. Этот выбор и акт действия абсолютно не спроектированы и требуют творческого решения со стороны самого участника ситуации.

За построением ситуации стоит особый тип мыследеятельности, который определяет профессионализм педагога, способного создавать ситуации развития, — *мыследеятельность сценирования*¹⁹.

В отличие от ситуации учения-обучения *образовательные среды*²⁰ *проектируются*, а предметные элементы (наполнения) этих сред *конструируются*. Построение образовательной среды предполагает создание устойчивого каркаса, в котором может реализовываться активность учащегося и педагога в соответствии с формируемым ландшафтом среды. Эта активность очень часто может носить импровизационный и спонтанный характер. Этим и образовательная среда, и ситуация учения-обучения отличаются от директивной классно-урочной системы. Но, в отличие от образовательной среды, ситуация учения-обучения направлена на то, чтобы ставить учащегося и педагога в жёстко заданные параметры типа спонтанности и импровизационной активности. Если педагог и учащийся не будут спонтанными, они не смогут найти выход из ситуации. Но если эта спонтанность будет организована по типу поведения самовыражения, мы не создадим условия для осуществления акта развития, связанного с преобразованием себя.

Поэтому мы считаем невозможным обеспечивать личностный рост ребёнка на основе средового подхода, но сам этот подход необходим для разработки и создания специальных сценариев ситуаций развития.

Средовой подход является очень мощной технологией на определённом этапе, обеспечивающем развитие сознания ребёнка в тех границах и пределах, где рост сознания может быть отщеплён и осуществляться независимо от роста личности и личностной формы. Но возможность развития сознания связана с экстерииоризацией в виде образовательной среды самой детско-взрослой образовательной общности. И здесь мы переходим в область генетико-коммунитарной психологии, поскольку именно это направление, представленное, прежде всего, в работах В. Вундта,

Н. Аха²¹, Г.Г. Шпета и затем в исследованиях В.В. Рубцова, А.-Н. Перре-Клермон, В.И. Слободчикова, Н. Масюковой, показывает, что ключом к развитию сознания служит выявление для ребёнка принципов усложнения общности, в которую он включён и членом которой он является.

Выделяемые принципы усложнения общности являются одновременно принципами усложнения сознания. Сфера сознания и прорабатываемая, осваиваемая ребёнком общность являются синхронизированными (К.Г. Юнг), согласующимися, но автономными планами реальности. Именно здесь срабатывает важнейшая фигура воображения (подчёркивавшаяся и выделявшаяся вслед за Э.В. Ильенковым В.В. Давыдовым) о представленности «Я» в сознании другого человека.

Проблема анализа и проработки самой общности предполагает выделение для сознания ребёнка самого разнообразного набора членения и типа языков, которые оказываются включенными в общность и могут быть выделяемы и буквально обнаруживаемы в ней. Это и роли, и персонажи, и позиции, и маски, и места с соответствующими разными типами реальностей — производственно-функциональными в виде системы игровых, учебных, трудовых и воспитательных коллективов, семейно-ролевые и родо-архетипические реалии с трикстерами, колдунами и магами.

Безусловно, при этом не следует занимать позиции формального натурализма и не считать, что всё заранее содержится для сознания учащегося в коллективе и группе как в натурально представленном объекте. Значительно более эффективно признавать, что открытое и для информационно-энергетических, и разнообразных средовых токов эволюционирующее и растущее сознание способно нечто проецировать в общность и выделять из неё новые особенности и характеристики, меняясь на основе подобных обнаружений. Собственно, подобный принцип взаимосогласованных проекций сознания на общность и общности на сознание и является фундаментальной онтологи-

ческой основой функционирования образовательных сред. Но тогда всё это — предмет рассмотрения образовательной консультиологии, консультиологии и консультиологии. Образование, инициирующее возникновение личности и личностный рост, не может анализироваться и разрабатываться в этом наборе дисциплин, поскольку у них совершенно другой объект изучения.

Личностно-генный акт возникает перед лицом негарантированной возможной гибели моего сознания и самосознания, физического «меня», а также промышления условий моей возможной гибели: что будет, если я умру, или самая важная часть меня умрёт? Даже атеистическое проживание своей возможной смерти и мыслей о собственной смерти всегда выступает стимулирующим, активизирующим актом при возвращении к мыслям о жизни. Оно, правда, чаще всего выражается в идеологии гедонизма и утилитаризма: «Лови любое мгновение жизни и утоляй собственное удовольствие», либо «Не трать ни одной секунды времени попусту!».

Безусловно, в промышлении о собственной смерти с человеком может случиться любая беда: он может приобрести психические расстройства, стать душевнобольным или даже умереть. В этом смысле духовно-виртуальное путешествие в свою смерть всегда опасно. В традиционной культуре обряд инициации, требовавший «хождения» в свою смерть и обращения к миру умерших, совершался над мужчинами в возрасте 27-28 лет.

Но открытое ко всему, что происходит в мире, детское сознание совершает «хождение в смерть» значительно раньше. И более того, детская духовная и религиозная одарённость, в отличие от математической, проявляется в очень раннем детском возрасте (по нашим данным, 5-7 лет) в вопросе: «Папа, мы все умрём?»²²

Мы не ставим задачу здесь обсуждать проблематику детского атеистического или языческого сознания, детского религиозного сознания разных конфессий, которые, безусловно, организуются вокруг этого вопроса совершен-

но по-разному. Оптимистическое — счастливое (по определению О.И. Генисаретского) христианское сознание почему-то очень часто приобретает форму уныния и не свойственного православию протестантского квиетизма, а атеистическое сознание у лучших его представителей через «безблагодатную аскезу» (Н.А. Бердяев) оказывается связанным с переживанием оптимистического надрыва подвига преодоления.

Стоит всё же обратить внимание на то, что при преподавании Закона Божьего вербальное усвоение знания о преодолении смерти Господом нашим, Иисусом Христом просто может привести к ещё одной детской вербальности — вербальности религиозных знаний, весьма развитой как раз в период 5-7 лет. И это вербальное знание о смерти не имеет никакого отношения к реальному опыту своей возможной смерти. Поэтому, после того как ребёнок всё усвоил умственно, его в какой-то момент может «прожечь» реальный опыт переживания возможности своей собственной смерти. Это означает, что его сознание независимо от того, желал этого ребёнок или нет, «сходило в смерть». Но там, в той точке, где наибольшая опасность, там и находится возможность спасения. Другими словами, там, где наипугающая болезнь, там и лекарство.

Личностно иницирующая образовательная ситуация

В чём же заключается лекарство и спасение? А в том, что ребёнок с помощью взрослых, специального религиозного воспитания и психологической поддержки выдерживает опыт подобных, спонтанно у него возникающих вопросов, выдерживает опыт стрессовых ситуаций, где он должен дать собственный ответ, оставаясь с ситуацией и предложенной проблемой один на один. Через опыт подобных вопросов у ребёнка иницируется образование личности и личностный рост. То, что сознание обнаруживает для конкретного ребёнка в ситуации подобного рода воп-

росов, и начинает образовывать структуру его личности. Подобным образом формируется жемчужина из песчинки, попавшей в раковину устрицы.

Собственно личностная идентичность, знаменитая фихтеанская Яйность в виде проживаемого суждения «Я есмь Я» и возникает в ситуации, где ученик переживает необходимость давать ответ самому себе в ситуации, в которой ответ неизвестен.

С этой точки зрения, устойчивая идентичность личности в отличие от привычной сладкой индивидуальности, которую так хочется отстаивать и защищать, связана с рассмотрением условий гибели «Я»: моральной — потеря собственного лица, духовной — отказ от защищаемых мною ценностей, в конце концов и физической. То, что просматривается и проживается как не изменяющееся, в случае возможной угрозы гибели и начинает закладываться в основу устойчивого личностного ядра.

Таким образом, в отличие от педагогики желания и удовольствия, лично ориентированная педагогика — *это педагогика стресса в ситуации личностного роста, педагогика угрозы и глубокого моего личного переживания возможной смерти*. Необходимо тысячу раз продумать о том, надо ли ребёнка вилами тащить в опыт персонализации. В противном случае преждевременное негибкое насильственное подсовывание подобного опыта приведёт лишь к неврозам и психологическому срыву ребёнка. Именно в этой точке нашего рассуждения как нигде правомерны слова Ф.М. Достоевского о том, что «личность должна выделаться», которые так мудро всегда приводил В.В. Давыдов, настаивая на том, что отнюдь не все люди личности, и «жизнь аки трава» иногда счастливее личностных борений.

Но очень часто у педагога нет выбора. Гениальное детское сознание само приходит к постановке подобных вопросов и попадает в диссонанс с окружающей массовой культурой. Основная идея, которая навязчиво проводится в современных средствах массовой информации (далее СМИ):

«Жизнь вечна, наслаждайся жизнью!». Но ребёнок уже знает, предчувствует, что он обязательно столкнётся с опытом смерти. И он должен быть готов к этому испытанию. А если ребёнок не выдерживает открывшегося ему личного опыта, у него может возникнуть даже склонность к попыткам самоубийства. В его сознании вспыхивает мысль: «Зачем жить, если я всё равно когда-нибудь умру?»

Угроза моему «Я» очень остро переживается в ситуации конкурентно организованного учебного коллектива в условиях жёсткой агональности его участников. Поскольку детские души бескомпромиссны и поэтому жестоки, то подобная атональность может принимать очень жёсткие формы, нацеливаясь на дискредитацию возможностей другого человека. Попадая в условия бескомпромиссной атональной конкуренции, ребёнок тоже испытывает угрозу своему «Я».

В подобных условиях, на наш взгляд, не проходит розовая фарисейская педагогика с её максимами, что «все мы братья (и сёстры, конечно)», что «надо уважать личные права и свободы другого», «не надо постоянно думать о смерти» и т. д. Учащийся понимает это следующим образом: «все мы братья, но после того, как один победит и растопчет других и перейдёт на позиции тотального господства»²³.

Использование деклараций, которые не соответствуют тому, что на самом деле происходит с учеником и в коллективе, может привести только к возникновению двойной морали. Ученик будет думать, что на самом деле всё обстоит одним образом, а педагог всё перекрашивает в другие тона то ли потому, что он врёт, то ли потому, что он ничего не понимает. В подобной ситуации необходимо вполне определённое содержание образования, а именно — постановка проблем, решение которых отсутствует в истории, либо перепроверка всех открытий человечества как неразрешённых проблем, с одной стороны, и выделение реальных дефектов своих способностей и сознания, низменных качеств души, для того чтобы сделать их предме-

том преобразования, с другой стороны. В этой точке учебные задачи по В.В. Давыдову и Д.Б. Эльконину расходятся по своему смыслу и организации.

Учебная задача по В.В. Давыдову в педагогике решений проблем оказывается направленной на внешний мир, на создание объективных средств, отсутствующих в культуре, а учебная задача по Д.Б. Эльконину предполагает преобразование себя, исправление собственных выделенных душевных, моральных и этических изъянов.

На этапе формирования учебности как таковой учебная задача по В.В. Давыдову и учебная задача по Д.Б. Эльконину оказывались согласованными для ребёнка в значительно большей степени. Для того, чтобы освоить общий способ решения целого класса конкретно-практических задач, за которым стоит структура понятия, ребёнок должен был наметить задачу преобразования себя. Например, научиться выделять идеальные отношения, которые невозможно представить в виде отношений материальных предметов друг к другу.

Преобразование себя на этом этапе формирования способности мышления более тесно связано с освоением-пониманием того, как устроена единица мышления в виде понятия. Хотя и здесь могут происходить определённые парадоксальные продвижения ребёнка. Особенно не задумываясь и не рефлектируя, чего они еще не могут, дети «проскакивают» в понимании сразу к освоению общего способа, схватывая отношения идеального и выражая их при помощи моделей. Именно в этом случае справедлива мысль Г.П. Щедровицкого о том, что «...человека, движущегося по содержанию, не надо воспитывать».

В принципе, за подобными разными стратегиями решения учебной задачи лежит разное значение и разный уровень развитости способностей понимания²⁴ и рефлексии. Учебная задача по Д.Б. Эльконину требует большей опоры на рефлексивность, а общая задача по В.В. Давыдову — на понимание. Даже при рассмотрении более сложной организации мыследеятельностных функций рефлексии и по-

нимания — рефлексивного понимания и понимающей рефлексии²⁵, при анализе роли рефлексии²⁶ в решении учебной задачи по В.В. Давыдову всё равно рефлексивность как таковая в большей степени связана с обнаружением недостатка собственной организации учащегося, а понимание — с прорывом в освоении объективного содержания.

Но при рассмотрении лично инициирующей учебной ситуации две этих разных понятийных фокусировки на единую практику освоения и решения учебной задачи расходятся в ещё большей мере. И всё дело в том, что за двумя этими разными представлениями об учебной задаче лежат два разных образца развития — в одном случае образец святости и опыт монашеской аскетической работы, а в другом — образец художественной и научной гениальности и опыт художника-творца, учёного-творца²⁷: «Не только дело в том, что и святой — подвижник. И поэтический гений, каждый по-своему, служит своему народу и своей культуре, один — искупительным преобразованием человеческой природы, другой — её творческой реализацией в разных средах жизни». Эта обобщающая мысль О.И. Генисаретского позволяет выделить своеобразную архетипическую модель устройства русской культуры, и она надстраивается над принципиальными и очень конкретными размышлениями Н.А. Бердяева в его «Философии свободы», которые в своей статье приводит О.И. Генисаретский:

«В начале XIX века жил величайший русский гений — Пушкин и величайший русский святой — Серафим Саровский. Пушкин и св. Серафим жили в разных мирах, не знали друг друга, никогда ни в чём не соприкасались... Русская душа одинаково может гордиться и гением Пушкина, и святостью Серафима. И одинаково обеднела бы и от того, что у неё отняли бы Пушкина, и от того, что отняли бы Серафима... Святой творит самого себя, иное, более совершенное в себе бытие. Гений творит великие произведения, совершает великие дела в мире. Лишь творчество самого себя спасает. Творчество великих ценнос-

тей может погубить. Святой Серафим ничего не творил, кроме себя и этим лишь преображал мир. Пушкин творил великое, безмерно ценное для всего мира, но себя не творил. В творчестве гения есть как бы жертва собой. Делание святого — это прежде всего самоустроение. Пушкин как бы губил свою душу в своём гениально-творческом исхождении из себя. Серафим спасал свою душу духовным деланием себя»²⁸.

Приведём ещё две цитаты из книги Н.А. Бердяева «Смысл творчества», углубляющего смысл им сказанного: «Если бы Александр Пушкин был святым, подобным св. Серафиму, он не был бы гением, не был бы поэтом, не был бы творцом. Но религиозное сознание, признающее святость, подобную Серафимовой, единственным путём восхождения, должно признать гениальность, подобную пушкинской, лишённой религиозной ценности, несовершенством и грехом. Лишь по религиозной немощи своей, по греху своему и несовершенству был Пушкин гениальным поэтом, а не святым, подобным Серафиму»²⁹. И далее: «Я верю глубоко, что гениальность Пушкина, перед людьми как бы губившая его душу, перед Богом равна святости Серафима, спасавшей его душу. **Гениальность есть иной религиозный путь, равноценный и равнодостоинный пути святости (выделено мной. — Ю.Г.).** Творчество гения есть не мирское, а «духовное» делание... Для божественных целей мира гениальность Пушкина так же нужна, как и святость Серафима»³⁰.

Нам очень важно обратить внимание на то, что учебная задача по Д.Б. Эльконину, доведённая до своего предела, — не что иное, как монашеский аскетический труд святого. Как только человек в преобразовании себя обнаруживает, что его душевная и личностная чистота превышает уровень средневзвешенных приличий и условной конвенциональной нормативности, он для того, чтобы продолжать начатый им труд, будет вынужден переходить на путь монашеского аскетического подвига, но лишь при условии вхождения в сферу религиозного сознания.

И наоборот, предел в освоении способов решения учебных задач по В.В. Давыдову состоит в том, что человек начинает создавать (*пере- открывать*) общие мыслительные способы и встаёт на путь творца, культивируя личностную гениальность. Мы отвлекаемся в данном случае от сложного вопроса, связанного с тем, что для того, чтобы стать святым или гением-учёным, гением-художником, необходимо обладать высоким уровнем одарённости.

Таким образом, в личностно-генной ситуации учения-обучения учащийся может внутренне тяготеть, сам того не сознавая, в большей степени к одному из культурно-архетипических образцов — образцу святости или образцу гениальности. Для формирующейся личности всякого человека, на наш взгляд, важно сохранить, по крайней мере, возможность коммуникативного контакта с каждой из этих ипостасей. Но с другой стороны, неосторожное действие педагога в подобной ситуации, его духовная нечуткость могут нас лишить возникновения новых Пушкиных, с идеологическим рвением намереваясь творить исключительно новых св. Серафимов, которые, кстати, осознав свою полную непригодность подобным задачам, очень быстро станут крушителями дела церковного.

Либо наоборот, отвлекая от внутреннего делания детей духовно чутких, прельщая их исключительно дарами мира сего, формируя людей творческих, но часто стремящихся найти источники вдохновения в чём-то низком, через раскованность и ниспровержение высших ценностей.

Что же получается в результате продвижения учащегося в личностно-генной ситуации, то есть ситуации, в которой начинается генезис личности данного человека в результате и на основе иницирующего образования? Свообразными продуктами этого продвижения являются метаспособности сознания или, как их предлагал называть замечательный религиозный философ, мистик, режиссёр Е.Л. Шифферс, — *сверхспособности*. Кстати, это в какой-то мере возможное сближение метаспособностей и сверхспособностей выражено во французском понятии

surabilyque, где приставка «sur» означает одновременно и «над», и «сверх».

Идея метаспособностей состоит в том, что их основу составляет своеобразная *рефлексия*, позволяющая их опознавать и видеть, а идея сверхспособностей — в том, что они служат основанием возникновения всего набора других мыследеятельностных способностей, за которыми стоят выявляемые путем объективирующего анализа *способы* мышления, действия, коммуникации-общения, рефлексии, понимания, понимающего воображения и трансценденции.

Чем всё-таки личность отличается от сознания

Прежде чем перейти к рассмотрению конкретных личностных способностей сознания, нам необходимо ответить на вопрос: чем личность в своём генезисе отличается от сознания и каковы границы между образовательной персонологией и образовательной консьциентологией? Мы в данном случае утверждаем, что такое образование, как личность, может регулировать вхождение и вынесение активности человека в среды и сферы, в которых ещё не проросло сознание, то есть свет сознания в них отсутствует.

Личность тем и отличается от сознания, что она позволяет человеку выходить за границы сознания в том числе и в угрозу его гибели и в саму гибель. Личность, с этой точки зрения, — своеобразный регистр управления сознанием, который не следует исключительно за сформировавшимся светящимся полем сознания, но может входить и продвигаться в поля, где света ещё нет, или он отсутствует, и потому эти поля не осознаются. Это, собственно, и есть неосознаваемое, бессознательное, подсознательное. В этом смысле личность есть «проброс», рискованный бросок кости³¹. Но как она может выстоять в тьме и невозможности обнаружения и осознания себя? Только одним образом: если, в отличие от светоносности сознания, луча

сознания, отражающего зеркала сознания иной неприродный свет, личность является кристаллом — алмазом, пропускающим и преломляющим через себя свет³².

С этой точки зрения, личность как способность выходить в темень, «туда, — где ещё не было сознания», и должна обладать определёнными способностями сознания, порождающего новые возможности самого сознания. Эти новые возможности лежат либо в интеграции различных слоёв сознания либо в экспансии и расширении границ сознания. Надо сказать, что с точки зрения религиозного сознания, — а мы обсуждаем образовательную конциентологию одновременно и с точки зрения религиозного сознания, языческого сознания и атеистического сознания, — бросок в тьму отсутствия сознания — это всегда риск: волна и свет сознания могут туда и не докатиться. Можно выскочить за границы световой вселенной, куда никогда не придёт свет этого солнца, и человек тем самым надорвётся и погибнет — этически, религиозно, физически и т.д. В этой области лежит величайший грех гордыни. Выскакивая в тьму, человеческая личность должна не забыть, что она светит лишь отражённым светом, самой ей не дано породить свет. Она может только себя очистить, сделать прозрачной, чтобы свет лучше проходил через неё.

Как показывает Сигурд Бергман³³, Григорий Низианзин считал, что тёмный дух возникает как попытка самостоятельно зажечь источник света, не обладая возможностью воспроизвести целое — субстанцию света. «Ангел света, который из высокомерия (eparsis) жаждал сам занять место Творца, теряет своё место в просветлённой близости к Богу и бежит в тёмные регионы»³⁴. Падший ангел света может вспыхнуть, но он не способен воспроизвести светоносную субстанцию, поскольку он сам — лишь отражение Бога. Поэтому он и уносит искорку, доставшегося ему от Бога, в бездну. Поэтому он — Lucifer, уносящий свет. И за это — расплата. Вот КАК ΘΘ формулирует сам святой: «Он был осуждён быть вместо света тьмой... он сам превратил себя в тьму»³⁵. Это очень трудное испытание для личнос-

ти — разобраться, где она даже не просто светит отражённым светом, а перечисляет открытые не ею доступы к свету, а какую капельку света она добывает сама на пути приближения к световому источнику. Способ решения этой задачи — почтение к национальным гениям и смирение.

Пересечение фигуры личности, способной выходить во тьму, и фигуры сознания, связанной с обнаружением и своеобразным делением светонесных основ и слоёв, со своеобразной «светопроводимостью» образует то, что О.И. Генисаретский называет светосилой лица: «Светосила личности ...не просто фотическая метафора, но интенсивная, энергичная психическая реальность, в терминах которой выражается уровневость личностного роста, достигнутая духовная развитость как в индивидуальном, онтогенетическом, так и родовом, филогенетическом смысле»³⁶. И далее: «Таким образом, светосила лица — это его пронизанность светом, способность излучать и принимать свет, насыщенность и напряжённость его плазматической энергетики. Свет во тьме бессознательности, поскольку его мифопоэтические реальности не проработаны и не приняты сознанием, сам изграфляется в отчётливость лика и связывается в сюжетные линии поведения. В этом свете и проявляется одухотворённость личности, дыхание её естественности и свободы»³⁷.

Но именно эта возможность выходить за рамки света сознания, образующая, на наш взгляд, личность, предполагающая также возможность выдержать, выстоять и дожидаться прихода света, позволяет личности противопоставляться и коллективу, и возрастной когорте³⁸, с тем, чтобы потом, возможно, направить и коллектив, и поколение, и национальную общность, иногда только после своей смерти, как это сделал Сократ, двигаться в совершенно другом направлении.

Подобное утверждение требует определённых пояснений и обоснований. Нам представляется очень верной мысль Ф.Т. Михайлова и А.В. Толстых о том, что «...индивид Homo sapiens обособляется в обществе, в общении и общением;

личность — одна из исторически последних полностью еще не раскрывшихся форм его обособления... Но высшая форма обособления индивида — это поистине уникальная, неповторимая индивидуальность. Её отличает **конкретность** (или, иными словами, органичное единство внутреннего многообразия) всех креативных способностей индивида, обогащающая культуру народа осуществлением их творческого потенциала. До неё были и другие: коллективизм «Я = МЫ» ритуальных родовых общин, кастовая, сословная, классовая идентификация и далее вплоть до самоопределения через принадлежность самым малым группам»³⁹.

«Индивидуальность, творящая культуру», по мысли А.В. Толстых, наиболее полно раскрывается в структуре возрастной когорты, которая является «социокультурной общностью, близкой не по физиологическому возрасту, а по способам и формам своего возрастного включения в драматическое социокультурное пространство»⁴⁰.

Возрастная когорта является очень важным понятием, которое позволяет рассматривать участие общности в общественно-историческом процессе. Образование как встреча поколений и взаимодействие возрастных когорт, когда одна когорта передаёт некоторый страновой и духовно-культурный проект другой возрастной когорте, является важнейшим космопланетарным историческим событием самого образования.

Общественно-исторический смысл образования и состоит в том, чтобы состоялась эта передача и это взаимодействие возрастных когорт. Если она не происходит, то возникает так называемое потерянное поколение, «поколение пепси», уходящее из области духовного служения и освоения знаний в глухую асоциальность.

С точки зрения философа и политолога Линдона Ларуша, американская возрастная когорта, пришедшая на ключевые должности и посты после убийства Дж. Кеннеди, так называемое поколение baby-boomers — «рывка деторождения» (возникшее в период демографического роста

после окончания второй мировой войны) не справилось со своей культурно-исторической задачей и не сумело поддержать и продолжить страновой проект Ф.Д. Рузвельта и Кеннеди. Идущее вслед за ним так называемое поколение drug, sex and rock еще более асоциально и даже анти-социально, что вызывает угрозу воспроизводства государственности США.

Взаимодействие возрастных когорт отнюдь не строится по типу взаимосогласованных оптимистично-радостных контактов. «Права не даются, а берутся», неоднократно подчёркивал Г.П. Щедровицкий. Поэтому возрастная когорта, намечая планы своего идеального служения, может, в том числе и путём жёстких действий, а в чём-то даже и насилия отбирать социальные возможности у предшествующего поколения. В условиях культуры геронтологизации, где высшие государственные должности отдаются на кормление до самой смерти должностного лица, смена поколений во власти не происходит безболезненно. Если возрастная когорта озабочена исключительно проблемой захвата власти, а не желанием продолжить реализацию духовно-культурного или странового проекта, то возникает своеобразное явление «возрастного бандинизма».

Но возрастная группа, захватив места силой на основе самозванства, вместе с победой несёт в своей душе своеобразный невротический комплекс — манию подозрительности. Она глубоко в душе уверена, что точно так же, как она отняла власть силой, её тоже однажды лишат принадлежащих ей властных мест.

С другой стороны, возрастная когорта просто никогда не хочет продолжать проект, который разрабатывался предыдущим поколением. Возникая на энергии подростковой идеи, что всё происходящее осуществляется впервые, возрастная когорта оказывается заряженной энергией творческого отрицания. Дальше всё определяется мудростью и терпением предшествующего поколения, которое может понять, поддержать и правильно направить этот порыв

возрастной когорты часто даже вопреки собственным желаниям и ожиданиям.

Подрастающее поколение хочет выбрать свою собственную задачу на основе свободы и самоопределения. Поэтому новому поколению невозможно навязать ту или иную задачу. Можно лишь создать особое культурное и духовное пространство⁴¹, выбор задачи внутри которого будет культурно и духовно значим, осмыслен и одновременно связан с необходимостью трансляции культурных образцов, освоенных предыдущим поколением. И только при попытках реализации выбранной задачи возникает острое переживание необходимости воспроизводства и трансляции опыта действия, в том числе и возрастных групп предшествующих поколений.

С другой стороны, возникновение и заявление о себе новой возрастной когорты — явление естественное и органичное. Вступление такой возрастной когорты на общественно-политическую сцену — это своеобразный «вдох», как называл этот момент Г.П. Щедровицкий. Но после того, как произошёл вдох, однажды возрастная когорта должна предъявить результаты реализации своего проекта в виде «выдоха» чего-то материально-конкретного и вполне осязаемого.

Очень важно понимать, что возрастным когортам или общностям могут противостоять институциональные разновозрастные общности с их культом идеи служения и уважения к «отцам», как это представлено в «Философии общего дела» Николая Фёдорова. Именно в разновозрастной общности осуществляется глубинная трансляция знаний и идеального видения, которое сверяется с собственным мироощущением. Безусловно, смена поколений осуществляется и внутри любого института, любой подвижнической культурной, духовной и методологической группы. И здесь, собственно, возникает вопрос: какая тенденция перевесит — возрастного развития или духовно-трансляционная?

В случае победы первой тенденции всё оказывается подчинено Культуре силы и нарастающей мощи, а при господ-

стве второй — решению культурных и духовных задач. При доминировании второй тенденции возрастная смена и возрастное самоопределение никуда не уходят. Новое поколение не может просто повторять то, что делали до него отцы, — в этом случае оно просто отказывается от деяния и служения, от собственной молодости⁴². Но этот обязательный рывок и возрастной бунт, в том числе и доказательства собственной состоятельности осуществляются внутри особого духовного пространства, а не вне него.

В том случае, если это общее культурное пространство, где происходит встреча и общение поколений, отсутствует, то растущее поколение с культом противления и силы обречено на *анти*-социальность. Нечто подобное мы наблюдали в виде возможно специально спровоцированных бунтов после футбольного матча Россия-Япония летом 2002 года. Кроме очевидных «заводил» и провокаторов, сама молодёжь тоже была готова к подобному типу действий. Это означает, что и в этом акте произошла объективация того, что для огромной возрастной когорты поколения тех, «кто пойдёт за «Клинским» и «безопасного секса», отсутствует идеальный проект и идеальное пространство самоопределения. Здесь не возникнет никаких деяний, никаких задач роста и самореализации.

Что делать индивидуальности, которая максимально раскрывает себя в своей возрастной когорте, если она попадет в подобное пространство? Если же индивидуальность по ценностным и моральным установкам не согласна с самой формой существования подобной возрастной когорты, но не отваживается на бунт против данного типа общностного существования, то она деградирует и погибает.

Но бунт одного против всех, собственно, и есть начало, инициация личностного существования. Поскольку сформированная общность (в данном случае возрастная когорта) является носителем определённой сферы сознания, то выход за рамки этого сознания и означает выход в тьму, отсутствие осознания своего возраста, своих сверстников.

Это уход в одиночество. И здесь ещё раз срабатывает наше представление о различении личности и сознания. Инициация личности и состоит в том, что она идёт против сложившейся формы сознания и должна выстоять в этом противоборстве. И если в этой ситуации возможной своей гибели человек обращается за помощью через молитву, через негибаемую веру (которую, как и всякую способность, надо тренировать и развивать), то помощь приходит.

И с этой точки зрения персонализирующее образование — образование оптимизма, спасения и бессмертия человеческой души. Но его ещё необходимо обрести реально, а не только вербально.

Сверхспособности и метаспособности

И первый момент, где обретается «образование души», — в формировании, как мы об этом писали выше, *сверхспособностей* и *метаспособностей*. К подобным сверхспособностям, которые, кстати, возникают из предложенного нами деления личности и сознания, а затем их организации и возможной сращенности — конкретики, относятся способности:

- читать чужое сознание и чужую душу (прозорливость);
- пророческие (пророчество);
- точно представлять, что происходит в любой точке пространства и в любое время;

И рассуждения как умения найти путь в любом виртуальном мыслительном пространстве (рассудительность);

- знания языков без их изучения;
- обретения многоуровневого сознания, захватывающего сновидное сознание наяву, сознание перехода от жизни к смерти — знаменитое буддистское «барда тёдолъ» и т. д.

Если взглянуть в предложенный ряд сверхспособностей, то они оказываются связаны только с культивированием процесса одного типа — пропуском и прохождением света сознания во все среды.

Замечательный философ, представитель современного трансцендентального идеализма (неофихтеанства) Ханс Гливицкий, строивший трансцендентальную теорию сновидений, утверждал, что основная характеристика сознания состоит в том, что оно всегда развёртывается, вечно и безостановочно разворачивается и во сне, и после смерти человека. Но всегда ли может человек наблюдать это разворачивание сознания? Достичь подобного состояния сознания очень трудно. Во-первых, необходимо пространство, где бы оно могло развёртываться. Во-вторых, для того чтобы сознание развёртывалось, его нельзя удерживать аффективными реакциями (страхом, гневом), ступором, не допуская спонтанности и т. д.

Этот опыт человек может постичь при повышении собственной чувствительности и обязательно с оказанием внешней помощи ему при выходе за рамки сознания. Именно здесь, во тьме, ему необходимо восстанавливать план движения в незнакомом ландшафте — в этом и состоит рассудительность, ему необходимо предугадывать, как движется-катится свет сознания на любом материале — чужих образов и душевных состояний (прозорливость), вокруг языков и знаковых средств выражения, в других уровнях сознания, в другом месте и другом времени. Этот момент своеобразного предощущения, веры-ожидания того, как двинется свет сознания, равнозначен способности прозрения, исхода из тьмы в поле паноптикума и видения. Именно в этой точке, возможно, человек и обнаруживает в себе личность как исходную ипостась, до которой докатывается свет сознания.

Наряду с данным перечисленным набором способностей, который вряд ли в ближайшее время мог бы стать предметом целенаправленной педагогической работы⁴³, иницируемая личность осваивает целый ряд *мыследеятельностных способностей*, которые по отношению к пропагандируемым сегодня компетенциям также являются сверхспособностями.

Личность и память в личностно иницирующей образовательной ситуации

Память, безусловно, образует личность, входя в её внутреннюю суть, — об этом писал и блаженный Августин, и очень интересную интерпретацию этой проблемы даёт современный католический богослов Ханс Урс фон Бальтазар⁴⁴. Здесь важно обратить внимание на то, что, с точки зрения инициации личности, память есть прежде всего способность вызывать или внутренне стремиться к определённым состояниям творчества:

- обретения «себя» в этих состояниях;
- стойкости, удерживания этих состояний;
- помнить личностные акты других людей, направленных на данное лицо.

В ситуациях личностного роста и личностного становления память — это одновременно вера в то, что на определённом этапе личностного роста человек обретёт деформированную или невозможную в данный момент целостность. За подобной способностью держать то, что следует держать из прошлого (так переводится с санскрита слово «дхарма» — удерживаемое), лежит сила любви к миру, в который входит и который формирует личность, и к Богу как высшему началу. Именно этой силой любви объединяется и собирается истончающая и исчезающая память как момент простого воспроизведения⁴⁵. Именно память в личностно иницирующих ситуациях обеспечивает возможность сгущения и кристаллизации света сознания в особые состояния творчества, которые О.И. Генисаретский предложил называть *аксиоматическими состояниями*⁴⁶.

Личность и рефлексия в личностно иницирующей образовательной ситуации

Способностью обнаруживать себя действующим в прошлом или подготавливаемым к действию в будущем является *рефлексия*. Как очень правильно повторяет Н.Г. Алек-

сеев: «Нельзя спрашивать, что такое рефлексия. Рефлексия — это всегда чья-то рефлексия». Рефлексия есть особый поворот сознания от ситуации и предмета действия на себя, позволяющий собирать лицо в виде действовавшего субъекта или субъекта, который ещё только будет действовать. В первом случае речь идёт о *ретроспективной рефлексии*, а во втором — о *проспективной*.

В личностно иницирующей ситуации рефлексия неотделима от предъявления позиции, с которой связано действие-деяние, своеобразная программа иницируемой личности. Эта позиция всегда предъявляется в общности, где она сопоставляется с позициями других действующих лиц. Рефлексия является способностью, которая образует время, разделяя процесс на то, что было, то, что есть сейчас в самом акте и состоянии рефлексии, и на то, что будет.

Таким образом, личностно ориентированная рефлексия образует время существования личности, вычленив тот момент, с которого данный человек обрёл себя в виде действующего лица. С этой точки зрения, рефлексия всё время выявляет возможность действия данного лица, находящегося в ситуации личностного роста. Рефлексия всегда личностна, то есть обращена к личности, но она может быть функционально *деятельностной*, когда всё заканчивается выделением средства мышления, действия, коммуникации, а может быть *выявляюще-ценностной*. Во втором случае, человек — конкретное лицо — переживает обнаруживаемую им способность действия в виде некоторого дара, которым он обладает, но этот дар сделан и создан не им. Переживание дара сопровождается у личности любовью.

Здесь проходит очень важная граница в самоорганизации людей. Есть люди, которые воспринимают себя исключительно деятелями, не допуская ценностной рефлексии и переживания дара. Они могут бесконечно создавать позиции, менять позицию, снимать с себя личность-личину как социальную маску и надевать новую. Эти люди не стремятся себя укоренить в какой-то системе ценностей. В этом

случае рефлексия выступает артифицированной памятью, где воспоминание может чуть-чуть подправляться и перенаправляться с точки зрения решаемых человеком задач.

Альтернативой является вхождение в определённую систему ценностей, где человек осознанно, испытывая состояние благодарения и любви, начинает служить этой системе и видит себя инструментом реализации этих ценностей. Рефлексия отличается от осознания и самосознания, с которыми связано переживание распространения света сознания на новые сферы и области. Рефлексия в ситуации личностного роста способна как бы собирать и фокусировать этот свет на возможности действия данного конкретного лица и укоренения его в определённых ценностях.

Но самая важная роль рефлексии в персонализации учащегося связана с рефлексированием тех состояний, где данное конкретное лицо вело себя как личность и имело опыт личностных актов. Выявление этого опыта и определение средств, обеспечивавших личностное поведение и действие, и происходит за счёт персонализирующей рефлексии, которая резко отличается от самосознания, поскольку персонализация предполагает очень часто потерю и перестройку самости, отказ от сложившегося и ставшего «Я».

Личность и понимание в личностно иницирующей образовательной ситуации

В личностно иницирующей образовательной ситуации *способность понимания* представляет собой возможность вхождения в миры, которые первоначально непонятны. Таким образом, персонализация данной способности предполагает возможность данного конкретного лица двигаться через непонятное и затем сопоставлять в коллективной работе данной детско-взрослой образовательной общности личностные техники других её членов с целью продвижения себя через непонятное. Говоря о способности двигаться через непонятное и не понимаемое, мы имеем в виду

не только понимание текстов, но и понимание ситуации, организации сознания других людей, принципы построения природного материала, организацию символов и идеальных объектов. С определённой точки зрения, с какого-то момента личностью становится то, что данный человек может понимать и связывать с действием и что очень часто недоступно для понимания других людей.

Понятый человек может представить графически в схематической форме, переводя это в предмет собственного действия. В итоге понимание есть структуризация мира в целом, на основе единого видения. При подобном рассмотрении понимание оказывается очень тесно связано с *воображением*. Если понимать под воображением способность вхождения в некоторый образ, картину, то это и есть суть процесса понимания, связанного с исходом из себя и продвижением в неизвестной бессвязной среде. Назначение персонализирующего образования в этой области связано с необходимостью передать учащемуся задачу структурирования, «схватывания» мира в целом, на основе помещения себя в определённую его точку.

Личность и самоопределение: идентификация и аутентичность, персонализация в личностно иницирующей образовательной ситуации

Проблема *самоопределения* в ситуации личностного роста — одна из труднейших. Она предполагает задачу личности по формированию своеобразной одежды или лица по отношению к другим личностям. Именно отсюда исходит пренебрежительное отношение к этой одежде как к *личине*, которую человек может менять на потребу публике. При подобном рассуждении как бы предполагается, что за личиной и маской либо ничего нет, либо находится ещё целый ряд бесконечных масок. Вместе с тем, в ситуации самоопределения участник коллективной ситуации вырабатывает личностную позицию (*позиционируется*) и предъявляет её общности, которая в свою очередь пози-

ционирует его, возвращая ему понимание его позиции⁴⁷. Позиционирование — это процесс, в результате которого данное лицо оказывается представлено в сознании и понимании других людей. Именно этот процесс представленности человека в сознании других людей В.В. Давыдов вслед за Э.В. Ильенковым предлагал считать *воображением*:

«Ильенков прямо писал о том, что представленность позиции возможностей других людей у отдельных индивидов осуществима только благодаря воображению. Именно благодаря воображению человек может смотреть на себя глазами других людей. Благодаря представленности в отдельном индивиде позиции возможностей других людей»⁴⁸.

Хорошо понятно, что при таком рассмотрении процессов позиционирования и позиционирования абсолютно не работает тройное различие Ж. Лакана: воображаемое-символическое-реальное⁴⁹. Здесь уже нельзя спросить осуществившего позиционное самоопределение человека: «Дорогой мой! А что тут у тебя воображаемое, что — символическое, а что — реальное?» — поскольку реальным является сам акт позиционирования, в соответствии с которым данный человек дальше будет действовать в ситуации.

Я, как наблюдатель, или рефлектирующий методолог, могу утверждать, что подобное самоопределение будет абсолютно неприемлемым, неуместным и неадекватным, например, на заседании Госсовета.

Но, вообще говоря, вводя это различие и задавая подобный вопрос, мы превращаем акт позиционирования в *текст* (не случайно Лакан, вводя данное различие, обсуждает в своей книге речь и язык). Тогда здесь самый главный вопрос о том, кем являемся мы в ситуации самоопределения человека, когда рассматриваем данный акт позиционирования как текст. Очевидно, что в этом случае мы перестаём с ним взаимодействовать как равные самоопределяющиеся лица в данной ситуации действия. Но выйдя из ситуации действия, мы в неё потом никак туда не попадём со своим различием. Кстати, в этом и состоит особая сложность психоанализа. Создав искус-

ственные условия помощи человеку, мы затем, практически, никогда не можем выйти с ним в позиции равенства и свободы, человек остаётся зависимым от своего психотерапевта. Но это означает, что идея процесса самоопределения была разработана Г.П. Щедровицким в практике ОДИ применительно к ситуации коллективного действия, где всякий самоопределяющийся был вправе потребовать от участника ситуации его собственного самоопределения по отношению к коллективному действию. Другое дело, что Г.П. Щедровицким не рассматривался процесс генезиса самоопределения, связанный с само-построением личности, с иницированием личностного роста⁵⁰.

В ситуации персонализации личность совершает поиск позиционного самоопределения и пробы действия в соответствии с попытками данного самоопределения. И именно в ситуации действия со всей наглядностью для собственной рефлексии и понимания её участников подобное самоопределение может разваливаться на только заданное в действительности мышление и нарисованное на доске, но не реализуемое в ситуации действия и осуществлённое в ситуации коллективного мышледействия.

Очень часто предъявленная фигура самоопределения участника ситуации и заданная в виде схемы-знака его действия является способом апробирования неопределённой коллективной ситуации⁵¹. С этой точки зрения, в ситуации персонализации участник проектирует знак-идеал своего возможного действия, а личность может выступать в качестве идеального знака-схематизма, который конкретный человек стремится реализовать. Для педагога и других участников ситуации этот знак выступает в качестве загадочного символа, за внешней формой которого ещё необходимо расшифровать возможный способ действия другого лица.

Г.П. Щедровицкий говорил, что личность для него — это спроектированный и сконструированный знак-программа идеального служения человека, которую он реализует. С этой точки зрения, маркировка позиции и есть в какой-то мере идеальный родовой знак методолога.

Но для нас самоопределение не тождественно идентификации. Самоопределение является некоторой программой движения, а идентификация — это указание направления, в котором осуществляется процесс самоопределения. В процессе идентификации человек выстраивает или обнаруживает тождество своего «Я», относя себя к некоторым абсолютным для него ценностям, которым он служит. Этот акт отнесения может быть подлинным (аутентичным), а может быть и не подлинным.

В ситуации персонификации подростка имеет смысл различать культурную, гражданскую, национальную, этническую и конфессиональную идентификации — те основные линии, по которым данный человек себя *вращивает* в традицию жизнедеятельности определённой общности, к которой он принадлежит или хотел бы принадлежать.

Личность и душа, протодуша: исходные витально-энергетические импульсы в личностно иницирующей образовательной ситуации

В.П. Зинченко мы обязаны попыткой возвращения представлений о душе в современную психологию. Задавая понятие души, выдающийся российский психолог обращает наше внимание на то, что своеобразный исходный геном — *единица души* оказывается связана с организацией трёх образований — *слова, образа и действия*. Понимая принципиальную важность выбранных этих трёх элементов при построении представления о душе, мы вместе с тем считаем, что эти элементы являются *вечно-морфологическими* образованиями, и при построении понятия души было бы важно начать с выделения процессов мыследеятельности, поскольку они образуют *онтологическую единицу* — единицу устройства полной мыследеятельности. Подобную предельную единицу мы должны обнаружить и в душе.

Поэтому мы считаем, что строение души может быть выделено на основе предельных редуций процессов схемы мыследеятельности. Так, редуцируя полную мыследе-

тельность исключительно до процессов мышления, в котором нет ни коммуникативности, ни элементов действия, мы получаем воззрительную созерцательность, то самое *intellektuelle Anschauung*, о котором говорил И.Г. Фихте. Это, собственно, и есть созерцательная, идеирующая душа, о которой говорил Аристотель, культивирование способностей которой и является задачей подлинных философов. Редуцируя полную мыследеятельность исключительно до процессов действия, в которых нет ни мыслительности, ни мыслекоммуникативности, связанной со способностью общительности и восприимчивости понимания, мы получаем волятивность, волевою произвольность в осуществлении действий, деяний, актов, ключевым моментом которых является *Fiat* — «Да будет!». И, наконец, редуцируя полную мыследеятельность до коммуникативности, в которой нет мыслительных компонент и компонент, связанных с действием, мы получаем способность улавливать новую интенциональность мыслеобразов, что у Платона называлось диалектикой, — диалог души с самой собой.

Собственно, созерцательность, волятивность и отзывчивость-чувствительность к направленности сознания образует важнейшие первофункции души. Возможность связать и интегрировать, объединить в живое органическое целое эти первофункции или, наоборот, невозможность их согласовать определяет, собственно, ещё четвертую первофункцию души, а именно аффективность. Речь-язык исходно оказывается сращен с первофункциями души, создавая условия или наоборот, блокируя проявления созерцательности, волятивности, эмоциональности-аффективности, откликаемости на новую направленность души. Энергема души является своеобразным резонирующим ресурсом человека в ситуации персонализации.

Но прежде чем показать, что происходит с душой в ситуации инициации личностного роста, мы бы хотели обратить внимание ещё на две своеобразных функции протодуши, которые образуют саму структуру энергии психики человека. Эти две функции взаимно полярны и про-

тивонаправлены. Одна определяет возможное расширение души и выход-выброс её в новые, незнакомые для неё сферы. Это своеобразная функция раскручивания, расширения посылаемой душевной энергии при её вхождении в новые пространства. А другая функция наоборот — сжимания и скручивания, своеобразного замирания и за счёт этого обретения в мире всего того, что уже содержится в душе до контакта со всем тем, с чем ещё не соприкасалась душа.

Первую протопсихическую функцию мы бы назвали *экстасисом*, в мыследеятельности ей соответствует процесс трансценденции. Второй протопсихической функцией как раз и является *процепция*, выделенная и описанная О.И. Генисаретским⁵². Эти две протопсихические функции являются доотражательными, они находятся за границами разделения на внешнее и внутреннее. Всё, что охвачено энергией души, — и есть внешнее и внутреннее одновременно, то, с чем резонирует душа, опять есть внешнее-внутреннее. В ситуации личностного роста душа то замирает, образуя своеобразную стоячую волну и резонируя, добываясь определённого тождества с универсумом и вселенной в целом, то, вырываясь за рамки и границы освоенного ею мирознания, движется во вне самой себя.

Ресурсы чувствительности в ситуации экзистенциального риска прежде всего и могут быть взяты на основе остановленной созерцательности, волятивной уверенности «Да будет!» и отзывчивости чувствительности к мельчайшим движениям чужой и собственной душевной жизни, а также последовательного преодоления нестроений между этими тремя душевными первофункциями.

Личностный рост и духовный опыт

До настоящего момента мы рассматривали проблему личностного роста так, как будто эта проблема может решаться безотносительно к вопросу религиозно-духовного развития личности. Мы специально оговаривались и указывали, что человек сам, без духовной помощи вряд ли

оказывается способен выдержать то напряжение, с которым связаны иницирующая персонализация и личностный рост. С точки зрения православной практики, вхождение в личностную организацию сознания связано с переживанием не отменяемого дара каждого человека, который сотворен по образу и подобию Бога Отца, что в католической церкви получило название принципа *imago Dei*. Именно в этой точке происходит выход за рамки инструментальной организации сознания в ценностную и переживание сыновства как дара по отношению к Богу Отцу. Это переживание связано с чувством глубочайшей любви человека к Богу и к сотворённой им вселенной. Переживание принципа «по образу и подобию» означает, что человек способен открыть в себе те же самые способности и возможности, которыми обладает Господь — творец вселенной и самого человека.

Будучи сотворённым по образу и подобию человек посвящён в софийность мира, в её исходную разумность. Он способен познавать и проживать этот мир как тот, который можно уразуметь и понять. Это означает, что человеку, если он попросит Бога, могут быть открыты любые тайны вселенной.

Гениальным мистиком и религиозным философом Е.Л. Шифферсом была сформулирована удивительная идея о возможности перехода ипостасей одной в другую на основе опыта смерти, захождения за крест. С точки зрения его мистического прозрения, Ипостаси являются не одревеневшими вещами, которые мы невольно в силу ограниченности нашего сознания так воспринимаем, используя неверные категории, например — целое-часть⁵³, приложимые только к вещным совокупностям, а движущимися динамическими единствами, которые проходя через опыт смерти, обретают опыт действия другой Ипостаси. В своей работе «Параграфы к философии ученичества»⁵⁴ Е.Л. Шифферс показывает, что основу ученичества быть личностью составляет в православной христианской традиции «ученичество во Христе»: «Кажется ясным, что сама «идея»

науки коренится в «идее» преодолеть время, найти такие открытия, которые бы не зависели от похоти времени. Учиться следует «накрепко», «навсегда», надо «крепко вбить в голову» то-то и то-то. Хорошего ученика «не сбьют с толку» обстоятельства. Да, — идея науки коренится в жажде вечных обретений и откровений, которые бы не зависели от субъективизма похотствующих по времени, но пребывали бы в «жизнь вечную», могли бы вновь и вновь воспроизводиться в эксперименте.

Установление таинства Евхаристии есть научное открытие, откровение на все времена, которому предложено первопричастникам-апостолам «научить все народы». Господин Иисус Христос Сам и м е н у е т Себя Учителем. Таинство Евхаристии есть таинство Тела и Крови Спасителя и предполагает в себе Ипостасное Воплощение Сына Божия. В Евхаристии преодолевается отчуждённость, причащающегося человечеству во Христе, чтобы «человеками» постигать Бога Троиственного как Истину и первооснову всякого благовестия и философствования. Святые члены Церкви благовествуют собой об ученичестве во Христе»⁵⁵.

«Евхаристическое собеседование Господа Иисуса Христа, Учителя и учеников, которым предстоит далее научить всех тому, что они узнали от Учителя, центрируется установлением ЗАВЕТА О ЦАРСТВЕ БОЖИЕМ в Крови Сына: «И я завещаю вам, как завещал мне Отец Мой, Царство...», — так пишет Лука, так говорит Павел, так говорят синоптики»⁵⁶.

Эти удивительные строчки свидетельствуют о том, что человек, который решил стать личностью, должен будет обрести ученичество во Христе. Предметом этого ученичества является Завет о Царстве Божием, которое «внутри вас есть». Именно этот Завет направляет личность к обретению полной Свободы через подвиг служения. Становящаяся личность должна не бросаться тут же в мир, желая всеми силами спасти его, а сначала должна встать на путь собственного Спасения, обретая потом и кровью реальность Царства Божьего, которое «внутри Вас есть».

Здесь, собственно, перед нами высшая точка ученичества человека, находящегося в ситуации личностного роста, и здесь, собственно, соединение Небесного и Земного. Эта точка наиболее конкретна в ситуации личностного роста. Именно в ней личность решает, насколько она, следуя служению Царю Иудейскому, Господу нашему Иисусу Христу, обрела опыт Царства Божьего, которое «не от мира сего», и может обратиться к опыту преобразования мира сего или продолжить работу по преобразованию себя.

Но обретение горнего пространства в опыте духовного служения само является величайшей защитой личности при необходимости решения сложнейших проблем собственной перестройки и обретении личностного бытия. Очень важно, что личность существует только в общности — общении с другими личностями, к общности которых она чувствует свою причастность⁵⁷. Поэтому обсуждение опыта собственного личностного роста с теми, кто уже обладает подобным опытом, — важнейшее условие вхождения личности в своеобразную общностную собранность — *соборность*⁵⁸.

Мы отнюдь не считаем, что религиозное воспитание и духовное развитие можно осуществлять в школе без священнослужителей. Мы лишь выделили ряд важнейших, на наш взгляд, антропологических, психологических, философских и богословских предпосылок проблем организации образовательных ситуаций личностного роста.

К проекту персоналистической цивилизации на основе образования

Самый важный результат, достигаемый на основе образования, состоит в повышении уровня организации сознания и в раскрытии личностного потенциала человека. Этот личностный потенциал определяется возможностями удерживать взаимоисключающие установки сознания.

Действительно, ведь только в системе образования ребёнок может в силу возрастной пластичности материала

сознания параллельно осуществлять взаимоисключающие антиномичные процессы. Например:

временно развивать свою индивидуальность, «самость», способность противопоставлять себя коллективу.

- Включаться в

- Развивать на

временно художественное синтетическое видение-воображение.

- Учиться дифференцированно оценивать факты, события, явления и одновременно формировать некоторое интегральное восприятие ситуации.

- Культивировать и проявлять любовь к родному национальному языку, религии своего народа, национальной истории и одновременно развивать открытость своего сознания для всей системы мировых языков, достижений мировой культуры и цивилизации.

- Учиться воображать, придумывать, мыслить и одновременно понимать и контролировать всё, что реально происходит в ситуации.

- Учиться быть чувствительным, эмоциональным, восприимчивым к состояниям другого человека и одновременно сохранять способность к холодному отстранённому, объективному анализу ситуации и возможности не переживать, но действовать.

- Проявлять со

добиваться процедурно-операциональной, машинообразной организации действия.

- Осуществлять творческие новаторские действия и одновременно воспроизводить заданные канонические образцы.

И самое важное в том, что ребёнку *удастся удерживать и реализовывать* эти взаимоисключающие установки и ориентации сознания. Сложившийся взрослый человек будет всегда односторонен, однокбок по отношению к сознанию ребёнка. Поэтому огромная ответственность образовательного политика состоит в определении того набора предельных, взаимно противоречивых установок сознания, которые будут вменены ребёнку через инфраструктуру

образования и затем станут естественными характеристиками его личности. Эта возможность удерживать совершенно разные отношения в организации собственного мышления, коммуникации, действия будет в дальнейшем определять *мерность формируемого сознания*.

Для фиксации результатов развития образования необходима принципиально новая система антропологических показателей. Можно наметить некоторый процесс типа «консциентизации», связанный с повышением уровня сознания в процессе обучения.

О подобном процессе говорит замечательный бразильский педагог Паоло Фрейре в своих работах «Образование для формирования критического сознания» и «Педагогика угнетённых»⁵⁹. Процесс консциентизации это прежде всего увеличение числа измерений сознания, подъём уровня сознания ребёнка, повышение осознанности и целевая организация его деятельности. Нам необходимо сформировать новые дисциплины — *образовательную персонологию* (учение о формировании личности в системе образования) и *образовательную консциентологию* (учение об уровнях и мерности сознания) — два основных раздела образовательной антропологии.

Паоло Фрейре говорит о процессе консциентизации в ходе образования — о повышении уровня сознания, но дело не просто в уровне осознанности, а вопрос в том, **что** выносится в эту осознанность, что становится значимым и представленным для ребёнка. С этой точки зрения, очень важным показателем развития является единство и синтетичность собственного самосознания — важнейший показатель развития личности. По-другому это можно назвать «рефлексивной интеграцией», когда ребёнок не просто делает, но рефлектирует и осознаёт, **что, как и с помощью чего** он делает.

Понимание того, что мерность и уровни организации сознания — огромный дар обществу и принципиальный образовательный продукт, который формирует образование, позволяет совершенно иначе осмыслить перспекти-

вы той цивилизации, которая может быть сформирована средствами образования на постсоветском пространстве. Это — персоналистическая цивилизация, важнейший показатель которой — уровень развитости личности. Эта развитость отнюдь не означает всесторонности — а эти стороны, их количество, как известно, не смогла сосчитать старая Академия Педагогических наук.

Личность, которая способна удерживать противоречия, взаимоисключающие тенденции, понимая их антиномичность, например — строить новое государство и сохранять многие традиции Российской империи и Советского Союза; развивать рыночные структуры и организовывать деятельность фирм в соответствии с технологией планирования, — обладает безграничными возможностями творчества.

Антиномичность в мышлении, как известно из работ отечественных философов, является характеристикой диалектического мышления, позволяющего ставить и решать проблемы. Но взаимоисключающие интенции сознания реализуются не только в мышлении и понимании, но и в восприятии мира, в переживании, не разрушая его, но позволяя ему быть многоаспектным и гибким.

Эта многоаспектная гибкость сознания, которая в детском возрасте является даром, на последующих этапах жизни человека может быть достигнута только на основе тяжкого монашеского аскетического труда само-преодоления и само-совершенствования.

Очень важно понимать, что за учебной деятельностью само-преобразования у ребёнка в качестве масштаба всеобщего труда лежит труд молитвы и само-преодоления монаха. Это позволяет ученику в равновесии удерживать взаимоисключающие установки собственного сознания. И развивающее образование является «школой радости» только потому, что политиками образования организована специальная инфраструктура образования, основанная на учёте возрастных возможностей ребёнка. А в дальнейшем, если человек захочет самосовершенствоваться, ему придётся

восходить от учебной деятельности к молитвенному труду само-преодоления, вымаливая потом и кровью из восхищения и любви к Творцу преобразование своей несовершенной природы.

Таким образом понимаемое нами *персоналистическое образование* восходит к идее «Пансофии» Я.А. Коменского, для которого образование и просвещение являлось путём восхождения к Господу. Мы также видим этот путь восхождения на основе личностного освоения механизмов учебной деятельности, обеспечивающей повышение личностного уровня организации сознания.

Примечания

¹ Специально надо обсуждать следующее: — это должны быть *-логи*, опирающиеся на дискурсивные — понятийные формулировки законов, *-номии* (персономия и конциентономия), задающие нормативные требования к организации сознания и личности, *-графии* (персонография и конциентография), запечатляющие и описывающие структуры личности и сознания, или, наконец, конциентюса и персоника — дисциплины, определяющие методические подходы и искусство, связанное с описанием личности? (Вот откуда появились у Ю.В. Крупнова телеографисты! Я на одном из семинаров рассказывал, что при рассмотрении проблем мышледеятельности Г.П. Щедровицкий для изучения целей в мышледеятельности предлагал создать особую дисциплину — телеографию. Но телеография — это не практическая профессиональная позиция — это не телеографисты.) Прямой перенос дисциплинарно-эпистемической организации в практический контекст является ошибкой. Но следует отметить, что соотношение *-логий*, *-номий* и *-графим* образует структуру современной антропологической дисциплины.

² Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 54.

³ Там же. — С. 55.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Там же. — С. 56.

⁸ «...Она выступает как *идеальная представленность* индивида в других людях, как его «инобытие» в них (и, между прочим, в себе как в «другом»), как его *персонализация*... Если бы мы сумели зафиксировать существенные изменения, которые данный индивид произвёл своей реальной предметной деятельностью и общением в других индивидах и, в частности, в самом себе как в «другом», что формирует в других идеальную представленность — его «личность», то мы получили бы наиболее полную характеристику его именно как личности». — Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. — М., 1984. — С. 234-235.

⁹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 54.

¹⁰ См.: «В той перспективе, которой придерживаемся мы, создающее личность движение не замыкается в ней самой, а указывает на трансценденцию, живущую среди нас и в той или иной мере доступную обозначению». — Мунье Э. Персонализм. — М., Искусство, 1992. — С. 83.

¹¹ См.: Там же на с. 48 ссылку на книгу Гурвича «Идея социального права»: Парижское изд.

¹² По свидетельству неокантианца Эрнста Кассирера, субъектом в системе Гегеля является понятие.

¹³ Фихте И.Г. Факты сознания.

- ¹⁴ См.: Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития режж. мышления / Дис. в виде научного доклада на соискание уч. степ. докт. психол. наук. — М., 2002.
- ¹⁵ См. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». — М.: Пайдейя, 1998; Глазунова О.И. Психологические условия и механизмы развития способности самоопределения у старшеклассников / Автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. психол. наук. — М., 2002.
- ¹⁶ Йегер Вернер показывает, что идея доблести (ратной, государственно-управительной) становится ценностью, на которой строится практика образования, которая задаёт ориентации для этой практики подготовки молодежи к доблестным действиям в будущем. Но, на наш взгляд, не менее важно, начиная с Сократа, своеобразное «оборачивание» доблести и рассмотрение практики подготовки к будущему доблестному поведению в качестве самостоятельного опыта исследования и изучения доблести в себе, а также рассмотрения в качестве доблести опыта мыслительного и духовного роста.
- ¹⁷ См.: Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». — М., 1998.
- ¹⁸ См. очень интересную диссертацию канд. филолог. наук Н.А. Рубцовой, посвященную данной проблеме.
- ¹⁹ См. нашу совместную статью с Н.В. Громыко по проблеме сценирования, а также статью О.И. Глазуновой по этой же проблематике.
- ²⁰ Практику формирования образовательных сред подробно и тщательно разрабатывает Ясвин.
- ²¹ См. размышления на эту тему в кн.: Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. — М., Пайдейя, 1996.
- ²² Не будем здесь описывать выражение глаз ребёнка, который задаёт этот вопрос. В них в момент этого вопроса отображается вечность и преходящее. Нечто подобное про взгляд новорожденного младенца отмечал П.А. Флоренский.
- ²³ Точно так же Лев Толстой говорил, что «брак — это мир, спокойствие и благоденствие после того, как одна сторона уничтожила другую».
- ²⁴ См.: Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении задач в совместной деятельности / Авт. реф. дис. на соискание уч. степ. канд. психолог. наук. — М., 1985.
- ²⁵ См.: Громыко Ю.В. ОДИ как средство развития образования / Авт. реф. дис. на соискание уч. степ. доктора психолог. наук. — М., 1993.
- ²⁶ См. работы В.В. Рубцова, А.Ю. Коростелёва, Р.Я. Гузмана, А.З. Зака и др.
- ²⁷ См.: Генисаретский О.И. Духовно-творческая традиция в русской культуре // Навигатор: методологические расширения и продолжения. — М.: Путь, 2001. — С. 240-256.
- ²⁸ Цит. по кн. Генисаретского О.И.
- ²⁹ Бердяев Н.А. Философия свободы // Смысл творчества. — М.: Правда. — С. 391.
- ³⁰ Там же. — С. 392.
- ³¹ См. на эту тему размышления В.В. Библина в кн.: Философия на троих. — Рига, 2000.
- ³² Отсюда известное высказывание Е.Л. Шифферса о том, что «задача всякого человека состоит в том, чтобы вырастить в душе кристалл, имеющий правильную форму, алмаз, который невозможно было бы обломать и обкусать».
- ³³ Бергман С. Дух, освобождающий природу // Тринитарная космология Григория Низианзина в свете экологической теологии освобождения. — Архангельск, 1999. — С. 173-174.
- ³⁴ Там же. — С. 174.
- ³⁵ Там же. — С. 173.
- ³⁶ Генисаретский О.И. Воображение и рефлексированный мифопоэтизм // Личность как носитель аксиоматических состояний. В кн.: Навигатор: методологические расширения и продолжения. — М.: Путь, 2001. — С. 305.
- ³⁷ Там же. — С. 307.
- ³⁸ Понятие «возрастная когорта», очень интересно используемое В.И. Слободчиковым, насколько нам известно, было разработано и впервые использовано для конкретного философского и психолого-социологического анализа А.В. Толстых.
- ³⁹ См.: Михайлов Ф.Т. Избранное. — М.: Индрик, 2001. — С. 248.
- ⁴⁰ Там же. — С. 254.
- ⁴¹ Структуру этого пространства мы и предлагали называть проектом «Образовательное общество» или «Пайдейя», который разрабатывали вместе с В.И. Слободчиковым, Ю.В. Крупновым и Н.Г. Алексеевым.

⁴² А.С. Пушкин рассматривает этот вопрос как измену молодости:

...Но грустно думать, что напрасно
была нам молодость дана,
что изменяли ей всечасно,
что обманула нас она.
Что наши лучшие желанья,
что наши свежие мечтанья
истлели быстрой чередой
как листья осени гнилой.
Несносно видеть пред собою
одних обедов длинный ряд.
И вслед за шумною толпою
Глядеть на жизнь как на обряд.
Идти, не разделяя с ней
ни общих мнений, ни страстей.

И более того, у А.С. Пушкина возрастное обретение себя — это отказ от привычного возрастного ритуала всё совершать в привычный срок:

Блажен, кто смолоду был молод,
блажен, кто во время созрел...
...Кто в 20 лет был франт и хват,
а в 30 выгодно женат,
кто в 50 освободился
от частных и других долгов,
кто славы, денег и чинов
спокойно, в очередь добился.

⁴³ Опыт подобной работы на основе преподавания культуры йоги был осуществлен Е.Л. Шифферсом и О.И. Глазуновой в методологическом колледже (школа № 1314).

⁴⁴ См. кн.: Целое во фрагменте. — М., Истина и жизнь, 2001.

⁴⁵ «В акте окончательного выбора любви преодолевается время, ибо грядущее — не иное тому, что уже есть и что было прежде, — это и есть любимое, которое всегда оставляет место для удивления, но исключает возможность прекращения и изменения любви. Эта вневременность, даруемая Возлюбленным совершившему выбор, есть вместе с тем свобода, которую как дело Божественной благодати не устаёт славить Августин. В этой вершинной точке мира, где творение совершает свой нерушимый любовный выбор — выбор Бога, берёт начало исполнение *fiat lux* <да будет свет>, произнесённого Творцом». — Целое во фрагменте. — М., 2001. — С. 27.

⁴⁶ См.: Генисаретский О.И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. — М., 2001.

⁴⁷ Мы именно так в данном контексте предполагаем использовать различие, введённое П.В. Карповым: *позиционирование* — *позиционирование*, считая, что позиционирование — процесс, обращённый от отдельного участника к общности, а позиционирование — это ответ общности на данное обращение конкретного человека. В какой-то мере позиционирование связано с результатом еалю-определения, а позиционирование — с результатом взаыжо-определения.

⁴⁸ Давыдов В.В. Последние выступления. — Рига: ПЦ Эксперимент, 1998. — С. 15.

⁴⁹ Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. — М.: Гнозис, 1995. См. также использование этого различия в ст.: Воображаемая деятельность и предметность: заметки к педагогике воображения // В кн.: Генисаретский О.И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. — 4. 5. Гуманитарная перспектива. — С. 513.

⁵⁰ См.: Глазунова О.И. Психологические условия и механизмы развития способности самоопределения у старшеклассников // Авт. реф. дис. на соискание учёной степени канд. психолог. наук. — М., 2002.

⁵¹ Там же.

⁵² См.: «И если фазе статической идентичности соответствует пассивное, рецептивное воображение, то на пути к динамической, контингентной идентичности воображение, — этот корень всех иных способностей и потребностей, — само должно стать *активным воображением*, дораскрывшись до способности к *процепции*. Тут вот и открывается максимальная неготовность наша к актам внезапного, практически мгновенного претворения/оспособления, отличающая современную психологическую культуру от традици-

онной (о чем можно судить, например, по главе 8 «Сутры помоста» шестого дзенского патриарха Хуэйнена).

Мышлению на больших скоростях, — к чему все более подталкивает нас динамическая экранная событийность, — крайне потребен этот навык мгновенного претворения, безотлагательного отреагирования любого едва замеченного события. Речь идет о своего рода спонтанной перцептивной импровизации, не оставляющей временного никакого, даже самого малого временного зазора между поводом к замечиванию (прилогом) и ответной реакцией на него. Таким образом, каждый психический акт может быть претворен в действие, изменяющее реальность, только во времени его активного протекания.

Впрочем, при таких скоростях протекания психических процессов вряд ли имеет смысл сохранять различие их перцептивной и экспрессивно-реактивно направленно-сти, что и составляет характерную особенность сдвоенного культурно-психологического процесса процепции/инкультурации (параллельной перезаписи культурного процесса в психический, и наоборот)». — Выступление на симпозиуме совета по экранной культуре СК СССР в апреле 1991 г. // Генисаретский О.И. Заметки по истории занятий визуальной антропологией: визуальная антропология и визуальная культура. Материальная база сферы культуры. Науч.-инф. сб. — 2002. — Вып. 1. С. 28-57.

⁵³ И здесь абсолютно оказываются неверными утверждения типа «человек есть частичка бога», и к сожалению никак их не исправишь за счёт добавлений «динамическая частичка» и т. д.

⁵⁴ См.: Генисаретский О., Зильберман Д. О возможности философии, а также дополнительные сведения о событиях и действующих лицах. — М., Путь, 2001. — С. 231-245.

⁵⁵ Там же. — С. 237-238.

⁵⁶ Там же. — С. 239.

⁵⁷ Идею причастности как важнейший момент формирования личности в личностно-ориентированных формах образования очень интересно разрабатывает В.В. Рубцов.

⁵⁸ Понятие *соборности* очень интересно соотносит с понятием *коллективной мыслительности* Н.Г. Алексеев, что неоднократно подчёркивал его ученик, талантливый философ В. А. Сапрыкин.

⁵⁸ Мы выражаем благодарность Ю.В. Крупнову, познакомившему нас с этими работами.

Глава 6

Борьба за язык! — Нет, смиренное обретение языка!

Введение

После того, как закончились все борения по поводу Доктрины Русского языка, был принят Закон о языке, русский мир отпраздновал 200-летие русского светоча и гения — поэта Александра Сергеевича Пушкина, необходимо попытаться услышать, что Русский Язык скажет о нас. До этого все мы старались и пытались что-то сказать о нём, предложить разные формы работы с ним, хотели повлиять на отношение к нему. Теперь же нужно попытаться напрячь слух, и услышать, как на всё это откликнется сам, Его величество, Русский язык. И, может быть, это самая важная точка, отношения к языку. Скажет ли он что-то или просто промолчит. Для того чтобы услышать, что скажет язык, нужны иные добродетели, чем жар души и стремление на чём-то настоять, что-то высказать. Но есть, конечно, риск и не услышать того, что скажет Язык.

Язык и его продолжающаяся энергичная работа лежит вне структур государственности, вне многочисленных общин и групп, которые говорят на языке. Но вместе с тем, он является важнейшей предпосылкой самой стилистики и вкуса государственного устройства, образования эзусов и общностей, воспроизводства традиций. Для того, чтобы существовал язык, нужны носители языка, нужны те, кто способен говорить и рассуждать на языке. Истощение и истощение уровня языковой причастности тех, кто го-

ворят на русском языке, будет свидетельствовать лишь об одном, что люди, живущее поколение, выскальзывают из-под опеки языка, перестают включать в жизнь сознания содержащиеся в нём энергемы, благодатные энерго-программы. Это страшно и для языка, поскольку язык одухотворяется энергией живого сознания, обеспечивая переключение сознания на более высокий уровень организации и самообнаружения.

Энергемы языка и энергетика сознания действуют как взаимоповышающие уровень организации системы. Язык даёт возможность сделать следующий шаг для достижения более высокого уровня сознания, а сознание в свою очередь подталкивает к следующему стражу, пропускающему или не пропускающему в следующий уровень организации языка. Выход как в следующий уровень организации сознания, так и актуализация более высокого уровня организации языка, через границы и перспективы которого человеку открывается много доселе неизведанного и нового, — всегда духовный подвиг.

Долгое время в обращении слова-понятия, целые пласты языка отдаляются от движения души, становятся темны и непонятны, теряют пластичность и гибкость, артикулированную способность выражать сложные состояния и душевные движения. Они могут расшифровываться, переводиться, толковаться, но они выпадают из непосредственного обращения. Язык, не способный выражать душевные движения, перестаёт организовывать и лечить, он выводится из движений сновидного сознания. Естества души, сознания и языка не приходят в соприкосновение. Язык становится своеобразной застывшей фасадной оболочкой, выносимой во вне. Внезапно вытянутый через столетия в живой процесс общения мёртвый язык напоминает ороговевшее загипсованное платье, которое носить тяжело. Оно не облегает тело, но является трущей и ороговевшей оболочкой. Впрочем, возможен специальный монашеский подвиг — помещение себя в деревянную одежду — гроб с тем, чтобы, умертвив всё суетное, найти связь

с вечностью и через эту связь начать возрождать язык, привнося в повседневное поведение ощущение вечности. Безусловно, противоречивой является программа, направленная на полагание себя в гроб и в «повапленных гробах» хождения на дискотеку. Но во всяком случае оживлять умершее и ушедшее всегда труднее, чем сохранить и не дать умереть ещё живому.

Процесс выпадения из-под действия языка не может быть описан как простое впадение в варварство, люди не просто дичают, они меняют свой тип идентичности и попадают под опеку другого языка, например, примитивизированного английского языка. Лающие интонационные узоры дикторов, которые неожиданно появились на всех телеканалах, свидетельствуют об общих курсах обучения, которые эти дикторы прошли. Русские учёные, живущие за рубежом, при встрече обращаются друг к другу: «Как ты? Хорошо?» (How are You? You are all right?) — с весьма специфической интонацией, они уже не живут русским языком и не воспринимают мир через русский язык. Другое дело, освоят ли они английский язык до такой степени, чтобы он открыл им свои тайны и богатства, или они будут использовать выговор колониальных подданных.

Проверка: открыт ли язык к личности и подключена ли личность к языку — определяется тремя важнейшими моментами:

- способностью писать стихи и песни на языке;
- способностью строить молитвенно-гимническую речь, обращаясь к Господу на данном языке;
- способностью создавать понятия и различия на данном языке, граня и организуя высокоточную связную речь.

И, как постоянно подчёркивал замечательный религиозный философ Е.Л. Шифферс, только одновременное обнаружение трёх-четырёх слоёв языка в одном языке или трёх-четырёх самостоятельных языков, отнесённых к единой матрице естественного языка, обеспечивает воспроизводство национальной гениальности. Три-четыре самостоятельных, но автономных языка, которые сходятся

В структуре единого естественного языка, являются своеобразной единицей или *геномом* национальной гениальности.

Язык — это коллективная духовная память. Исчезновение из употребления понятий, которые перестают быть на слуху, означает Беспмятство для целых категорий и групп населения. Исчезнувшее и не слышимое слово «доблесть» приводит к исчезновению доблестного поведения¹. Забвение слова «благородство» приводит к исчезновению благородного поведения. Исчезающие понятия приводят к тому, что исчезают и пропадают целые куски и пространства реальности. И, напротив, введение в оборот определённых слов и их обретение растормаживают и пробуждают коллективную память. Это означает, что язык является управляющей программой.

Окрест языка

Но для того, чтобы говорить о языке, необходимо зайти за другую сторону языка, в пространство молчания, медитации и рождающихся образов. Точно так же для того, чтобы размышлять про жизнь, необходимо иметь представление о загробном измерении. За пространством языка находится не немота и мычание, ни неартикулированная речь, — а образная воззрительность и молитвенные состояния. Вне речи — за речью не физическая пустота и эксперименты с бессмысленными звукосочетаниями, но твёрдый алмазный свод промоленных святыми состояний и почти божественная способность видеть образы. Это означает лишь одно, что происхождение языка как сверхсложной программной матрицы покоится на особой архетипике и организации сознания. Окрест языка, в так называемом «за языковым» поле находится пророщенный алмаз сознания, который целостен и у которого невозможно надкусить углы. Но как в этом можно удостовериться? Безусловно, только имея собственный опыт творчества или анализируя опыт творчества гениальных людей. Вот как об этом пишет Дмитрий Кедрин:

Был слеп Гомер. И глух Бетховен.
И Демосфен косноязык.
Но кто поднялся с ними вровень?
Кто к музам, как они, привык?
Так что ж педант, насупясь, пишет,
Что творчество лишь тем дано,
Кто зорко видит, остро слышит,
Умеет говорить красно.
Иль им, не озаренным Духом,
Всего один закон знаком...

Творить «слишком длинным языком», уже сложившейся и обретенной речью, проще говоря болтовней, означает не мучить себя проведением духовных состояний через ещё не состоявшуюся речь, рождением в речи новых мыслей. Безусловно, подобное проведение мысли и состояний через одежды речи возможно лишь при озарении духом, через одухотворение и вдохновение, когда дух вбирается человеком, в результате чего наступает подъём всех уровней организации сознания и обретение новых возможностей языка. Но для того, чтобы на это решиться, необходимо себя добровольно обречь на немоту, необходимо расколоть пригнанную психофизическую организацию, при которой речь сама льётся из уст. Это обычно возможно лишь в том случае, если волей судьбы человек обречён на уродство, когда он вынужден заново выковывать свою способность говорить, как Демосфен, закладывая гальки в рот и декламируя под шум морского прибоя. Либо через высшие озарения творчества, когда человек выходит за рамки пригнанного, хорошо инструментально проработанного языка и вынужден создавать метафоры, сообщая о том, для чего ещё не создано средств. (Подобное представление о метафоре как способе выхода за рамки ставших возможностей языка в ситуации ещё не созданных соответствующих средств подробно развивают Линдон Ларуш и Шиллеровский институт.)

Выход в ситуацию складывания речи и изменений языка связан с экзистенциальным риском. Форма устойчиво функционирующей речи может быть сломана, а нового

ничего не появится. Никогда не забуду, как однажды в начале перестройки, скликая людей на большие дела, мы с одним философом посетили известного русского писателя Фёдора Абрамова. Философ долго и пространно объяснял ему наш замысел, и, заканчивая, спросил: «Ну, как? Наверное, мой язык вам кажется тяжеловесным и усложнённым?» На что писатель ответил: «Ну, уж какой Бог дал!»

И в этом, на наш взгляд, заключён важнейший момент писательского таинства и опыта, как ни хитри, ни мудри, чего там ни выстраивай, а Язык вошёл в лепет ребёнка² от Бога, и человек над этим не властен. Какую тебе дал речь Господь, — усложнённую, непрозрачную, значит, на такой и будешь говорить. Либо всего одна альтернатива — монашеский духовный высокий подвиг, направленный на обретение ясной, чёткой речи-мысли. Как однажды мудро и пронзительно выразил эту мысль замечательный религиозный философ и педагог отец Алексей (Сысоев): «Язык — это Страх Божий!». Действительно, вспомним широко известный и обсуждавшийся в отечественной психологической литературе феномен, выделенный Ф.М. Достоевским, о том, как мысль не идёт в слова. Но если «Язык — это Страх Божий!», то следовательно, он и Премудрость Божья, чуть-чуть продолжим мы от себя.

Но это означает, что вся тринитарная проблематика отношений Лиц Святой Троицы скрыта за проблемой обретения человеком речи и способностью переводить мысли в слова. Действительно, не случайно Вторая Ипостась Святой Троицы называется Сын Божий — Слово. На наш взгляд, по символической аналогии, подобно тринитарным отношениям Лиц Святой Троицы, Трёх ипостасей Бога Отца, Бога Сына и Бога Духа Святого, в ситуации обретения слова мы имеем отношения между Мыслью-Мышлением, Словом-Речью и Деянием-Действием. Мышление символически идентично Богу Отцу, Слово-Речь — Богу Слово, и Деяние-Действие — Духу Святому.

Символическая идентификация мыследеятельностных и тринитарных отношений может содержать очень боль-

шие ошибки, тем паче то, что мы излагаем здесь, не более чем гипотеза. Но, с другой стороны, чем в большей степени мы подчиняем (не совершая, конечно, натяжек и ошибок!) абстрактные концепты исходным символами-именам, тем в большей степени мы восходим к единым основаниям.

Мы в данном случае не богословствуем (на такое дерзновение не отваживаемся!), а лишь символически размышляем. Нам, таким образом, важно лишь уяснить для самих себя мысль отца Алексия (Сысоева), что Язык, выражающий мысль или, соответственно, не выражающий её, — страх Божий. Мы здесь видим не только намёк на возможность отнятия у человека духовной способности по мановению Божьему, но и более сложные символические отношения и проблемы. Возникает *вопрос*: а что, всякое, даже самое рассудочное мышление — это Бог Отец Вседержитель? По всей видимости, в соответствии с приведенной здесь мыслью, всякое мышление в его отношении к способу выражения занимает позицию Бога Отца по отношению к Богу Слово. Но высшей формой мысли является мышление о Жизни Вечной, присно помнящей, досконально знающей условия продолжения этой Вечной Жизни, а поэтому постоянно порождающей причастность этой Вечной Жизни из себя — из Ничего (*ex nihilo!* Отсюда Бог Отец и есть жизнедаждец!) или отнимающей эту причастность у тех, кому она не важна, кто не заботится о ней. Правда, для подобного отношения к Мысли-Мышлению *КАК* К Первой ипостаси необходимо отказаться от трактовок мышления как рациональной (то есть по первично-исходным определениям вычисляющей!), рассудочной, абстрактно-замещённой деятельности.

Мышление об условиях Вечной Жизни есть концентрированная мысльобразная энергия самой этой Жизни, которая закреплена в звуковой морфемной форме. Мысли о других вполне земных вещах (а не о Жизни Вечной) лежат на других более низких уровнях иерархии, и именно в переходах этих мыслиерархий возникает некое подобие Лестницы Иакова, уходящей на Небеси:

«12. И увидел во сне: вот, лестница стоит на земле, верх ея касается неба; и вот Ангелы Божии восходят и нисходят по ней. 13. И вот, Господь стоит на ней и говорит: Я Господь, Бог Авраама, отца твоего, и Бог Исаака; (не бойся). Землю, на которой ты лежишь, Я дам тебе и потомству твоему...

...16. Иаков пробудился от сна своего и сказал: истинно Господь присутствует на месте сем; а я не знал! 17. И убоялся, и сказал: как страшно сие место! Это не иное что, как дом Божий, это — врата небесныя» (Бытие, Глава 28).

Но важнейшим моментом отношения Мысли к Слову, Первой тринитарной Ипостаси ко Второй является проблема: пользуется ли мысль готовой формой и, следовательно, речевым формализмом, или эта форма впервые обретается, то есть осуществляется акт *формотворчества*.

Акт формотворчества означает выход за мысль в необходимость переопределять мысль, подыскивая для неё новую форму.

В этих переходах скрыта вся проблема взаимоотношений Платонизма и Аристотелевизма. Порождение формы, создание формы — словесной, категориальной, понятийной, эстетической — вещь великая, равная проблеме воплощения. Дело здесь не в экономии энергии, о чём твердил махизм, а в акте творения и воплощения, в увеличении объёма бытия. Бестелесная тень обретает плоть. Застывшая, остановившаяся форма перипатетиков — вещь страшная, убивающая мысль и жизнь. Отсюда, кстати, ригоризм группы Ларуша во всяком мельчайшем намёке на программу Аристотеля³.

В основе тринитарных отношений Ипостасей лежит энергия Любви, делая возможным сами переходы Мысли в Слово, Мысли в одухотворенное Деяние, Деяния в Мысль, Деяния в Слово и т. д. Именно эти тринитарные отношения и являются Личностнообразующими (ипостазирующими лицо), то есть рождающими Ипостась, которая обла-

ТВQ

дает энергией Мышления (мыслеобраза), Деяния и Слова. Личность и есть не что иное, как включённость в тринитарные таинства подобных переходов.

Но, с другой стороны, сами данные тринитарные переходы Мысли в Слово-Язык-Речь, в Деяние-Действие уже представлены в соответствующих словах, в которых заключены Имена Господа, Божественные Имена по Дионисию Ареопагиту. В этих именах сам момент подобных переходов уже обозначен и представлен. Мы подбираемся к идее этих переходов в нашей мысли, но всё уже давно свершилось и произошло. Поэтому владение этими именами-ключами есть возможность вступать в непосредственный контакт с Господом. То есть, знание правильных имён есть возможность (а отнюдь не гарантия и не механическая машинообразная причина, как хотелось бы многим!!!), вступить во взаимодействие с Божественной энергией, Благодатью и приобщиться Жизни Вечной. Поэтому, с этой точки зрения, непокорённое слово-имя — это возможность созидать бессмертие в этой жизни.

Безусловно, в этих отношениях с Богом, Его энергией ничего не задано, не определено, не гарантировано. Более того, любой намёк на гарантии есть нарушение отношений любви и свободы, а Господу не нужны рабы. Поэтому любой человек, который искренен в отношениях с Богом, как искренен был Иова многострадальный, дерзнувший упрекнуть Господа, любезней Богу, чем любой подхалим-прелюбодей, разбивающий лоб в фанатическом поклонении. Но нам важно здесь другое — знание заповедных имён есть тропки прохождения (крутые и очень трудные) к отзвуку и контакту со стороны Небесных Сил. На крутых тропках всегда возможны прельщения и миражи, — шаг и ты в пропасти, и всё же главное — идти.

Собственно понимание того, что русский язык через церковнославянский язык, а тот в свою очередь через древнегреческий, владеет ключами Имён обращения к Богу, означает бесценное сокровище русского языка не в унижении и насмехательстве над другими языками, а все-

го лишь в осознании того сокровища, которым владеем мы, говорящие по-русски. Мы сегодня можем обращаться к Господу и рассчитывать на помощь и отклик.

Другое дело, что ученому — филологу, богослову — бесконечно важно восстановить, что стоит за текстом Евангелия, на каком языке оно писалось, какое Евангелие было первым. Как это замечательно в своих работах по палеофилологии показывает отец Леонид (Грилихес), что Евангелие от Луки сначала писалось по-арамейски, затем переводилось на древнегреческий. Для нас, с этой точки зрения, бесценно по крупицам восстановить живую речь Иисуса Христа на том языке, на котором она звучала. Дальше мы помним, что у Иисуса была, определённая походка, танец и музыка речи. Всё это с антропологической точки зрения бесценно. Но, с точки зрения роли языка, возможность через церковнославянский язык, предшественник современного русского языка, обращаться к Господу, обеспечивает вечную жизнь языка.

Оформившиеся к началу XX века идеи имяславия выражали практику *исихазма*, развёрнуто выраженную в трудах святого Григория Паламы⁴. Так и не сформированный Паламитский догмат очерчивал религиозную практику стяжания благодати, явившуюся в дальнейшем основой деятельности многих русских святых и подвижников, прежде всего Серафима Саровского. Значение этого Святого для русских и России трудно переоценить. Давший ёмкую формулу целей Христианской жизни — «стяжание благодати» и способствовавший через свою духовную дочь Пашу Саровскую рождению последнего убиенного царевича, Святой Серафим Саровский являет собой мощь и действенность молитвы на церковнославянском языке. Именно поэтому обращение к «батюшке Серафиму», к которому по молитве являлась Богородица, есть бессознательное благое упование на то, что Россия связана живой нитью с Господом, несмотря на все преступления, которые совершил русский народ, и отсутствие всеобщего раскаянья, эти нити можно восстановить и оживить.

Язык — это, прежде всего, молитва

Итак, окрест языка и вне языка находится молитва — в виде бесконечного благодарения Господа. С точки зрения мистиков, молитвенная речь, перешедшая в состояния сознания, не знает языковых различий. Молитвенное обращение к святым и Господу в медитации воспринимается вне языковых одежд. Но этот трансцендентный переход предполагает высочайшие уровни молитвенных состояний для достижения которых молитвенные обращения должны войти в душу и плоть. Бесконечное прочтение и вслушивание в молитву позволяет в ней каждый раз при новом прочтении выделять новые и новые смысловые слои её организации. Это обнаружение всё новых и новых слоёв через её многократное повторение и позволяет говорить об особой вещественно-телесной (алмазной) фактуре молитвы. Конечно, молитвенно чуткое ухо способно сразу выделить и обрести основные схематические энерго-программы, важнейшие мыслеобразы⁵, с которыми душа работает сразу. Но очень важно, *что* выделяется в языке молитвы после многократных повторений? Когда слово начинает звучать по-особому и направлять сознание на новые мысли? С этой точки зрения, молитва является очень сложным организмом, повышающим уровень организации сознания за счёт его настройки на контакт с Господом.

Подобное многократное повторение песнопения, например, «Достойно есть...», происхождение которого связывается с передачей его благочестивому иноку от ангела, явившемуся в облике странника, позволяет пережить многие важнейшие смысловые слои.

«Достойно есть яко воистину блажити Тя, Богородицу, присноблаженную и пренепорочную и Матерь Бога нашего. Честнейшую Херувим и славнейшую без сравнения Серафим, без истления Бога Слова родиую, сущую Богородицу, Тя величаем».

В этом привнесённом ангельском песнопении, имеющем неземное происхождение (да, даже его бы и сочинил зем-

ной человек — его сознание должно было бы подняться на небеси...), всё не случайно. И слои этой смысловой неслучайности восстанавливаются постепенно от повторения к повторению. Мы как бы вкушаем это песнопение, наполняясь им. Достоинно славить Богородицу. Но вместо славить — блажить и с прямым обращением к Божьей матери. То есть данная молитва обращена к Божьей матери с упованием, что она нас слышит. И мы её возвеличиваем, возносим, прославляем, используя слово «блажить».

Слово «блажить» очень интересно, поскольку оно содержит в себе характеристику состояния сознания — пожелание другому состояния блаженства, высшего счастья. Это, конечно, перекликается с Заповедями Блаженства в Нагорной проповеди, а далее ещё с местом на Святой Земле возле храма Восьми Блаженств, с открывающимся видом на Генисаретское Озеро, где была произнесена Нагорная проповедь.

Но в этой молитве мы вряд ли желаем блаженства Божьей матери, поскольку через два слова идёт утверждение о том, что Матерь Божья пребывает в блаженстве вечно и всегда. Следовательно, возвеличивая и восхваляя Богоматерь, мы сами стремимся достичь состояния, в котором мы были бы хоть в какой-то мере достойны обращения к ней. И это состояние обращённости к Матери Божьей и характеризуется переживанием счастья, которое отменяет все социальные установления. Это — именно то состояние сознания, попадая в которое или под которое, по милости Божьей, мы оказываемся абсолютно свободны от всяческих детерминаций и определений, прежде всего социальных.

Внешне это может восприниматься в другом уничижительном залоге — человек стал блажить, стал блажной. За этим состоянием стоит возможность обрести вполне определённый тип святости, культивировавшийся только в России — святость юродивого. Таким образом, «блажа» Богородицу мы в какой-то мере стремимся обрести состояние блаженства в обращённости к ней.

Русское слово «блаженный» много ближе к древнегреческому «makarios», чем к латинскому «beatus», поскольку

ку оно указывает на определённую состояний, а не на предмет созерцания.

Затем следует определение при личном обращении к Божьей матери — «пренепорочная и Мать Бога нашего», где во временном интервале данного высказывания мы сообщаем, что нами осознаются её важнейшие характеристики и, прежде всего, то, что она родила Господа нашего, являясь пренепорочной. Именно это та точка, которую Е.Л. Шифферс связывал с особым подвигом Богородицы, сумевшей принять огромный энергетический удар и выдержать его. Очень важно, что это понимание-определение Божьей Матери в молитве сообщается ей самой, как бы демонстрируя ей, что говорящий песнопение знает, *кто* она. Именно это знание позволяет сделать вывод о том, что она выше всех ангельских чинов — Херувимов и Серафимов. Но в песнопении не просто Богородица возносится над Херувимами и Серафимами, а одновременно даются точки схода, по которым она выводится за ангельские чины. Это понятия чести и славы. Поскольку Мать Божья оказывается обладательницей наибольшей чести и высочайшей славы после Святой Троицы, где под честью понимается доблесть, благородство души и чистая совесть, а под славой заслуженная чтимость и возносимость за свой подвиг, то есть бесконечное почтение и несоотнесимость любого человека и Матери Божьей.

В песнопении указывается, что она славнейшая без сравнения, что немного нам приоткрывает тайну самой мыслительной операции, на основе которой она выводится за ряд чинов ангельских. Двигаясь в определениях— качествах души мы как бы приходим к наивысшим точкам этих качеств, которые только можно представить. И они могут быть отнесены только к Богородице. То есть Она замыкает на себе высшие уровни данных качеств. Поэтому в песнопении Божья Мать не сравнивается с ангельскими чинами, но как бы выводится за их уровни. После этого в песнопении ещё раз воспроизводится знание о том, что такое Мать Божья.

Мать Божья родила Иисуса Христа — Бога Слово, вторую ипостась Святой Троицы, которая не обладает истлением и смертью, то есть она родила Бессмертного и Вечного, и поэтому она сопричастна тайне рождения всей вселенной. Она причастна тайне круга или цикла, родив заново Бессмертное вечное Лицо, и одновременно она прервала бесконечное колесо рождений-смертей. Она родила Спасителя, уничтожившего смерть. То есть она родила богочеловеческое существо, в котором человеческая природа причастна тайне бессмертия. Это и означает, что она — Сушая Богородица, то есть Богородица по своему существованию и существу, Божья Мать в живой состоявшейся форме, а не в намерении и уповании. И это знание сообщается ей в песнопении лично. Мы могли бы сказать: «Мы сообщаем ей», — поскольку песнопение и молитва устроены так, что, проговаривая их бесконечнократно, у нас появляется надежда на то, что Божья Мать нас услышит. Поэтому вполне возможна фигура речи — «мы сообщаем ей в песнопении лично»: «Тя величаем», то есть возносим и хвалим, хотя одновременно и попросту называем и зовём. В этом «величаем», безусловно, содержится «величим» как в Евангелии от Луки в словах самой Девы Марии: «Величит, душа моя, Господа...», но есть и совершенно другой смысл — зовём и славим.

Подобная проработка в ходе многократных повторений песнопения-молитвы позволяет осознать определённую твёрдость, неизменную «гранённость» текста, его своеобразную физическую организацию, в котором ни одно слово не может быть изменено или опущено. И эта твёрдость, своеобразная «физичность» текста предполагает, что аналитик, исследователь текста будет выявлять эту его сложную организацию.

Близость к молитве гениальной поэтической речи

Но мы можем сказать, что гениальные творения А.С. Пушкина — та же своеобразная молитва, или манти-

ра, которая обнаруживает свою организацию лишь после многократных прощворов и прочтений. Только тысячекратное пропускание стихотворений Пушкина через себя позволяет обнаружить «странность», то есть не случайность отдельных сочетаний и возможность заново пережить те гениальные состояния, которые выражены в тексте и стоят за текстом. Чем выше уровень организации художественного текста, тем он ближе к молитве. Об этом очень хорошо написал В. Солоухин в своё время про то, как герой не мог вспомнить слово из стихотворения Пушкина: *«Урну с водой уронив, об утёс её дева разбила. / Дева печально сидит., держа черепок»*. Герой рассказа Солоухина долго не может вспомнить, какой черепок держит Дева. Но затем вдруг это слово выясняется — *«праздный»*. Основное, что переживает герой и все мы — неслучайный характер самого этого слова. Попытка пережить неслучайный характер слова в стихотворной речи, в которой, как сказал Поль Валери, собраны «лучшие слова в лучшем порядке», может быть связана только с попыткой ввести другие слова и построить свой другой порядок. То есть постоянно пытаться продуцировать свою стихотворную речь, переживая её несовершенство в сопоставлении с речью гения-поэта. Воспоминание стиха — это постоянная попытка написать, сказать свой стих.

Эта своеобразная «странность» и не случайность особенно слышна в историософских строфах А.С. Пушкина. Десятая зашифрованная глава Евгения Онегина, третье четверостишие:

Гроза двенадцатого года
Настала — кто тут нам помог?
Остервенение народа,
Барклай, зима иль русский Бог?

Переход к четвёртому четверостишью:

Но Бог помог — стал ропот ниже,
И скоро силою вещей

Мы очутились в Париже,
а русский царь главой царей.

Четвёртое четверостишие является ответом на третье, на поставленный вопрос «Кто тут нам помог?». И приведённые в недошедшем до нас полностью третьем четверостишии варианты явно не удовлетворяют А.С. Пушкина. Поэтому в четвёртом четверостишии он констатирует, что безусловно «Бог помог». Бог помог, и меньше стали роптать на Бога. Но кто-то не роптал, а молился, и переживал откровение перед истиной. И дальше — гениальная пушкинская строчка, объясняющая, как совершается история, — «И скоро силою вещей мы очутились в Париже...» В этом, собственно, и заключается помощь Бога, что он прибавляет Дух и Разум и позволяет опереться на вещи, на заключённую в них самодействующую силу.

Вообще верность слову, верность любви и Завету с Богом очень важная тема для А.С. Пушкина. Знаменитая фраза из «Капитанской дочки» «Береги платье снову, а честь смолоду», — одна из сквозных линий его творчества, позволяющая проследить, как верность принципам позволяет обрести спасение. Например, это отчётливо видно в «Бедном рыцаре» — стихотворении-семени, из которого появился и вырос «Идиот» Ф.М. Достоевского, попытка утвердить и ввести образ Иисуса Христа в современные бытовые обстоятельства⁶.

Жил на свете рыцарь бедный,
Молчаливый и простой,
С виду сумрачный и бледный,
Духом смелый и прямой.

Он имел одно виденье,
Непостижное уму,
И глубоко впечатленье
В сердце врезалось ему.

Путешествуя в Женеву,
На дороге у креста

Видел он Марию деву,
Матерь господу Христа.
С той поры, сгорев душою,
Он на женщин не смотрел...

Несть мольбы Отцу, ни Сыну,
Ни святому Духу ввек
Не случилось паладину,
Станный был он человек.

Возвратясь в свой замок дальний,
Жил он строго заключён,
Всё безмолвный, всё печальный,
Без причастья умер он;

Между тем, как он кончался,
Дух лукавый подоспел,
Душу рыцаря собирался
Бес тащить уж в свой предел:
Он-де Богу не молился,
Он не ведал-де поста,
не путём-де волочился
он за матушкой Христа.

...Но Пречистая, конечно,
заступилась за него
и впустила в царство вечно
Паладина своего.

Данное стихотворение поразительно, поскольку в нём А.С. Пушкин и описывает святой дар видения, который преобразует всю жизнь человека и ведёт его к спасению, если человек остаётся верен увиденному. Но ведь увиденное обладает одним странным свойством — оно принадлежит только душе и сознанию отдельного человека, и ставить вопрос об объективности видения-события не представляется возможным. Но рыцарь бедный, будучи человеком прямым и смелым, решается служить увиденному, точнее только ему, через всё, чтобы он ни делал. И он даже не осуществляет молитвы Святой Троице, то есть отказывается от религиозных обрядов. Бедный рыцарь связан с увиденным исключительно обетом.

Но мы ведь не знаем, и рыцарь бедный до конца не знает, подлинно ли то, что он увидел, а не соблазн ли, не пленение, не чары ли этот образ. Видимо, поэтому после его смерти лукавый дух и попробовал забрать рыцаря в ад. Важно, что это событие уже происходит в загробном измерении — после смерти. И поэт описывает, что происходит с душой рыцаря после смерти. Поэт приводит аргументы лукавого духа, которые, правда, очень сильно напоминают мнение людей, окружавших рыцаря, представителей толпы, которые не любят дорог, не совпадающих с их собственными. Не случайно эти аргументы, которые походят на мнения паствы, принадлежат лукавому духу. Они правильны по формальным основаниям: «он не молился, не постился, не соблюдал обряды, умер без причастия. А не было ли его отношение к Марии деве эротическим прельщением по отношению к ложному образу?». Эти аргументы оказываются ложью по существу, что, правда, лишь выясняется на Страшном Суде в загробном измерении. Энергия души паладина, несмотря на отсутствие причастия, оказывается очень сильной и остаётся «верной набожной мечте». И поэт сообщает нам, читателям, как разрешился этот суд. Здесь уместно вспомнить, что тема своеобразного суда — суда над толпой, точного слова-приговора отдельно развивается Пушкиным во многих произведениях. Но гениальнее всего она выражена в одном из авторских размышлений в «Евгении Онегине»:

Блажен, кто смолоду был молод.
Блажен, кто вовремя созрел,
Кто постепенно жизни холод
с летами вытерпеть умел.
Кто странным снам не предавался.
Кто светской черни не чуждался.
Кто в 20 лет был франт и хват,
А в 30 выгодно женат.
Кто в 50 освободился
от частных и других долгов.
Кто славы, денег и чинов
Спокойно, в очередь добился.

О ком твердили целый век:

NN? Прекрасный человек.
Но... грустно думать, что напрасно
была нам молодость дана,
Что изменяли ей всечасно,
что обманула нас она...

Именно в этих строчках А.С. Пушкина представлена тема суда над общепринятыми предрассудками общежития, общепринятой нормой правильной жизни. Суд над человеком, живущим по данным нормам, выносит молодость. Предательство молодости как дара ведёт к соответствующей расплате:

Несносно видеть пред собою
Одних обедов длинный ряд.
И вслед за шумную толпою,
Глядеть на жизнь как на обряд.
Идти, не разделяя с ней
ни общих мнений, ни страстей.

Приговор, вынесенный за устремлённость «жить как все», состоит в том, что человек оказывается предельно одиноким, а его существование абсолютно пустым и бесцельным.

Данная тема — личный образ-видение против знания всего суетного мира подводит нас вплотную к другой теме, теме предельной опасности. Ведь и путь паладина предельно опасен, он на грани святотатства и отрицания обрядов Святой Церкви. Но здесь А.С. Пушкин гениально раскрывает другую тему — узость пути личного спасения. Путь личного спасения всегда соотнесён с огромным жизненным риском, только в этих условиях появляется возможность спасения. Но гениальный поэт раскрывает состояние, которое мы переживаем на этом пути в знаменитых строчках песни Председателя в трагедии «Пир во время чумы»:

Есть упоение в бою,
И бездны мрачной на краю,
И в разъярѣнном океане,
Средь грозных волн и бурной тьмы,

И в аравийском урагане,
И в дуновении Чумы.
Всё, всё, что гибелью грозит,
Для сердца смертного таит
Неизъяснимы наслажденья -
Бессмертья, может быть, залог!
И счастлив тот, кто средь волненья
Их обрести и ведать мог.

Итак, с точки зрения поэта, блаженство переживает тот, кто побывал в ситуации крайнего экзистенциального риска, кто заглянул в загробное измерение и прикоснулся к тайне бессмертия. Смертное сердце оказывается поставлено в ситуацию переживания возможной гибели, и именно в этой ситуации, лишённой защиты и ограничений, человек может пережить помощь и присутствие Бога. Хотя наслаждение переживаемой возможной гибели смертным сердцем и неизъяснимо, но прослеживаемая здесь сверх слабая, неуловимая извне детерминация — верность личному принципу, состояние души в момент гибели опять же выводит нас к «силе вещей», к их естеству, открывающемуся в точке высочайшего испытания и слома.

Возможная гибель человека, как и возможная гибель страны, позволяет открыть не то, что мы о стране думаем, но, как сказал В.С. Соловьёв, что «Бог о стране думает в вечности». Так и смертному сердцу, может быть, на какие-то мельчайшие доли становится открыто, что о его душе Господь думает в вечности. Собственно, эти думы Бога о стране, о личности и определяют естество вещей.

И здесь мы подходим к самой великой из возможных задач языка, которая не только была прочувствована, но реально воплощена в творчестве А.С. Пушкина, это возможность преодоления силой языка смерти.

В.С. Соловьёв, определяя значимость разных культур для всего человечества, выдвинул критерий, связанный с преодолением смерти. Та культура важнее, которая сделала больше для уничтожения и преодоления смерти. Борьба со смертью может быть многообразной — это и донесе-

ние до нас живой речи Спасителя в Евангелиях, это и преодоление второго начала термодинамики, и стремление организовать космос как Сад Эдема, о чём говорил Патриарх Московский и всея Руси, его преосвященство Алексей II. Но поэт в борьбе со смертью добивается других результатов — он расширяет поле жизни, увеличивает пространство, в котором присутствует жизнь. И в этом, на наш взгляд, прежде всего и заключается важнейшая культурно-созидательная функция языка — увеличение возможностей и реальная передача переживаний человеческой души — в утверждении, что жизнь вечна.

Язык в своих гимническо-молитвенных обращениях утверждает связь человека с Господом Жизнедатцем, но гениальный поэт может также расширить языковое поле и войти с языком в загробное измерение. А.С. Пушкин, на наш взгляд, в «Рыцаре Бедном», в этой своеобразной сказочке-притче сообщает нам лаконично и гениально уместно, что произошло с душой рыцаря на Страшном Суде в ответ на мытарства, причиной которых стал лукавый дух. Здесь неискажённый язык, в его простоте, без перевирания позволяет пережить Божий Суд как высшую справедливость. Поэт может войти в измерение трансформаций и смен человеком структур своей личности, в поля перерождений человека. Эти поля опять же являются своеобразными полями блаженных, где человек оказывается причастен жизни вечной.

Эти преобразования собственных личностных структур гениально выражены А.С. Пушкиным в стихотворении «Пророк». Мы не будем разбирать данное стихотворение, укажем лишь на то, что, по мысли Е.Л. Шифферса, данное произведение является психотехническим и «самоотчётным», в нём буквально сообщается, что переживал поэт прежде, чем произошло его обращение и призыв к пророческому служению.

*Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился, —*

И шестикрылый серафим
На перепутье мне явился.

Для того, чтобы пережить перерождение, человек должен быть томим духовной жаждой и воспринимать окружающий мир как пустыню, в котором нет ни глотка воды. Только в этом случае он может пережить присутствие высшей силы в виде серафима и затем ощутить лёгкие серафимовы персты, сначала на зеницах, ушах, а после пережить и выдержать энергетический удар перерождения сердца. Мы не будем дальше рассматривать эту невероятно важную тему роли и функций языка в духовном самопреобразовании человека, в том, как человек при помощи языка «ткёт» своеобразные одежды своих духовных состояний. Укажем только на то, что каждая из выделенных нами тем имела множество последователей, добровольно нормирующих себя гением Пушкина, то есть в любви и видении стремящихся приблизиться к темам, которые были им представлены. Так, тема самоперерождения находит гениальное продолжение в стихотворении Н. Гумилёва «Память»:

Только змеи сбрасывают кожу,
Чтоб душа сгорела и росла.
Мы, увы, со змеями не схожи,
Мы меняем души, не тела.

Крикну я, но разве кто поможет,
Чтоб душа моя не умерла.
Только змеи сбрасывают кожу.
Мы теряем души, не тела.

В данном стихотворении Николай Гумилёв гениально обнаруживает, что трансформация, переработка души через покаяние равносильна чуду изменения тела, именно поэтому православному не нужна реинкарнация язычников и буддистов, поскольку он при жизни способен прожить несколько жизней, меняя и преобразуя по воле Божьей свою душу. Это перерождение, преобразование возможно только при переживании опасности потери души, огромной ценности души как таковой. Этот момент обяза-

тельный и дополнительный к теме внутреннего перерождения отчётливо выражен в значительно менее талантливом стихотворении «Заклинание» неизвестного поэта:

Никуда мне не уйти от себя.
Две руки, две ноги, голова.
Обмануть же проще пареных реп —
Я оглох, я охрип, я ослеп.
Но душа прорвётся как стон -
Спросит: ты виноват или кто?
Извиниться не успею, вскочив.
За окном будут **также** грачи,
также солнце, всех и всё извиня,
Светит **также**, только не для меня...

Возвращаясь к теме расширения поля присутствия жизни в том числе и после смерти, следует отметить, что эта тема, которая уже отчётливо намечена у А.С. Пушкина, становится важнейшей в ряде произведений советских русских поэтов.

**Поэтическое сознание выносятся
в языке за Смерть.
Язык, обращённый в жизнь после смерти.
Разговор с мёртвыми**

На наш взгляд, тема ухода из жизни и анализ того, что при этом происходит, очень чётко намечена в произведениях В.С. Высоцкого. Вот как поэт анализирует, наблюдает сам этот переход от жизни к смерти:

Принял лётчика сухо
Райский аэродром.
Он садился на брюхо,
Но не ползал на нём.
Он уснул — не проснулся.
Он запел — не допел...

Это моменты внешнего страшного наблюдения за вхождением в смерть. Человек уснул и не проснулся. Начал петь, а закончить не смог. То есть, это либо перерыв в цикли-

ческих актах, либо прерванность действия. Связь двух несоединимых элементов здесь и за-здесь. Про за-здесь говорим языком здесь. Поэт вглядывается в феномен смерти, пристально его изучает. Подробно анализирует момент самого попадания в ситуацию возможной смерти:

Рука упала в пропасть
С дурацким звуком «пли».
И взвод мне выдал пропуск
В ту сторону земли.

Всё становится непонятным и дурацким в момент смерти. Перед величием жизни всё отступает, становится мелочным и сиюминутным. Это точка зрения Л.Н. Толстого, выраженная в повести «Смерть Ивана Ильича». Дурацкий звук, команда приведёт к тому, что жизнь человека прервётся. Поэт пристально рассматривает и сам момент возможной гибели, предсмертье. Остановившийся замедленный кадр состояний перед часом «икс»:

Вот кончается время моё:
Тот, которому я предназначен,
улыбнулся — и поднял ружьё.

Вот он, остановившийся затянутый момент предемертья. Это точка возможного перехода «туда», в никуда, поэтому она и переживается как бесконечно растягиваемая длительность жизни.

Ну, а кто такие умершие?

Ну, а покойники — бывшие люди.
Смелые люди и нам не чета...

...Только который в гробу не соврал...

Мёртвые — это те, которые не подчиняются больше социальным условностям. Они ушли из поля действия социальных законов и этим резко отличаются для поэта от людей. Мертвые для него — это своеобразные персонажи, куклы, позиции, обладающие отрицательными знаками по отношению к таким социальным качествам, как лживость, угодливость, трусость. Поэтому, вводя в стихотворении

мёртвого как своеобразную куклу, марионетку, он вынужден её наделять положительными человеческими качествами, которых нет у людей. Но затем мы вспоминаем, что этими положительными человеческими качествами обладают умершие, то есть уже несуществующие люди. В данном стихотворении представлен своеобразный театр мёртвых. Ну, а что же такое для поэта загробный мир?

В царстве теней,
в этом обществе строгом,
Нет ни опасностей,
нет ни тревог...

Здесь поэт показывает, что мир мёртвых выведен за рамки мира социальных треволнений живых. Ну, а что происходит в самом мире мёртвых, что развёртывается в загробном измерении? Об этом нам поэт сообщает в песне «Кони привередливые»:

Вы успели: в гости к Богу не бывает опозданий, —
Что ж там ангелы поют такими злыми голосами?..
Или это колокольчик весь зашёлся от рыданий?..

Человек, переживающий смерть, находится одновременно в двух ситуациях: он ещё здесь и слышит звон колокольчика, и он уже там, где это не колокольчик, а пение злых голосов.

Здесь-то и возникает основной подвох. А куда мы, собственно, попали? Может быть, *мы* попали не в «гости к Богу», раз у ангелов такие злые голоса? Может быть, правильной была первая интуиция поэта: «*Чую с гибельным восторгом: пропадаю, пропадаю!*» Здесь переключка с пушкинским «*Всё то, что гибелью грозит...*», — безусловна. Но дальше возникает вопрос, вступилась ли за нас Пречистая или мы слышим песнопение лукавых духов — духов злобы? Поэтому вряд ли можно согласиться с поэтом, что в царстве теней нет опасностей и тревог. Они там есть, и они не менее страшные, хотя и обнажающе справедливые, подводящие итог человеческой жизни. А основная опасность этого царства теней — бесконечное

продление тех состояний, в которых застали и за которые судят (Фраза Спасителя: «В чём застану, в том и сужу!»). Но поэт, точнее его поэтическое сознание, каким-то образом всё это давно уже знает, для его сознания всё это не новость:

Сон мне снится, — вот те на:
Гроб среди квартиры,
На мои похорона
Съехались вампиры...

Так почему же я лежу,
Дурака валяю, —
Ну почему, к примеру, не заржу —
Их не напутаю?

...Что, сказать, чего боюсь
(А сновиденья — тянутся)?
Да того, что я проснусь —
А они останутся!..

Попадание в тот мир не позволит так просто проснуться и сбросить с себя страшное видение — в нём придётся пребывать, находиться долго, пока не придёт помощь, — если она придёт.

Ну, а что же необходимо мёртвым, почему важно к этому обращаться? В стихотворении «Спасите наши души» поэт отвечает на этот вопрос:

Наш путь не отмечен...
Нам не чем... Нам не чем...
Но помните нас!..

Это единственное, что нужно, прежде всего, мёртвым душам. Один человек мне рассказывал, как он забыл свою бабушку, которая его очень любила, а он жил, нежился в её поле сознания. А потом очень долго о ней не вспоминал после её смерти. Все свои последующие беды он связывал с тем, что забыл про бабушку.

Мёртвым, особенно погибшим солдатам, необходимо, чтобы о них помнили, особенно, если их путь ничем не отмечен и совершенно безвестен. Они, умершие за нас и нашу Родину, хотят, чтобы мы о них помнили, — и это

знание вырывается из поэта. И здесь мы через поэтическую речь восходим к очень древней функции языка. Язык — это то, что обеспечивает энергообмены с мёртвыми и взаимодействие с ними во имя жизни на земле.

Эта тема отчётливо представлена у Роберта Рождественского в его «Реквиеме»:

Это мы говорим, мёртвые мы.
Это мы говорим оттуда, из тьмы.
Распахните глаза.
Слушайте до конца

Только самое страшное,
даже страшнее чем смерть,
Знать, что птицы
поют на земле без нас.
И летят облака
над нами без нас...

Поэт демонстрирует нам прямую и обратную перспективу: вглядывание туда — из жизни в смерть, и оттуда — из смерти в жизнь. Но возникает вопрос: а с кем мы, собственно, разговариваем через поэта, если считать, что он правдоподобно уловил голоса и положил их в рифмованные строки? Ведь поэт мог слышать голоса совершенно разных мёртвых душ. Это те души солдат, которых мы не захоронили; это голодные, не успокоившиеся души, которые не могут уйти и переживают, что жизнь продолжается без них. Это — души тех, кто погиб за Родину, но не за счёт исключительного героизма, и поэтому их не встретили посланники Господни... Поэтому мы должны молиться за них и по возможности их захоронить. Вечная память воинам!!!

На наш взгляд, это обращение к душам солдат, погибших за Родину, анализ состояний смерти восходит к другому архетипическому стихотворению А.Т. Твардовского «Я убит подо Ржевом». В этом стихотворении с нами разговаривает душа погибшего солдата, которая ещё не знает, что мы победили в Великой Отечественной, а может быть, ей вообще важно, чтобы мы победили во всех войнах?

Я убит подо Ржевом...
Я не слышал разрыва,
Я не видел той вспышки.
Словно в пропасть с обрыва —
И ни дна, ни покрышки...

И вот что эта душа говорит нам, обращаясь к нам со словами заклинания:

Вы должны были, Братья,
Устоять как стена.
Ибо мёртвых проклятье —
Эта кара страшна!..

Погибший нас предупреждает, что если предадим его память, не просто забудем его поминать, а в действиях осуществим предательство, нас ждёт страшная кара и на том свете, и на этом. Вот почему важны разговоры с мёртвыми душами, и общение с ними поэтов: мы должны продолжить дело ушедших людей и их стремления, иначе — гибель. С этой точки зрения, язык — это Страшный Суд. В языке всё предсказывается и предопределяется, в виде рассчитанных сценарных вариантов. Предательство здесь не прощается.

В обращении к мёртвым важна память, которая позволяет удерживать связь. Но почему же так важна память, выраженная и представленная в языке? Вот как на этот вопрос отвечает поэт Николай Рубцов:

Тихая моя родина
Ивы, река, соловьи...
Мать моя здесь похоронена
В детские годы мои.
Где здесь погост? вы не видели?
Сам я найти не могу.
Тихо ответили жители:
Это на том берегу.
Тихо ответили жители,
Тихо проехал обоз.
Купол церковной обители
Яркой травой зарос.
Школа моя деревянная!..
Время пришло уезжать —

Речка за мною туманная
Будет бежать и бежать.
Тина, теперь и болотина,
Там, где купаться любил...
Тихая моя Родина,
Я ничего не забыл.

Этот вариант стихотворения Н. Рубцова гениально выстроен другим поэтом-песенником — А. Васиным. У него свой контрапункт, — поэт не может найти могилу матери и обращается к жителям. Выясняется, что он не может найти церковное кладбище, поскольку купол церкви зарос травой. И под конец, мы обнаруживаем специально выделенный А. Васиным в песне последний куплет, где поэту возвращается понимание, что он всё нашёл и ничего не забыл. Таким образом, могила матери и тихая родина являются той точкой обращённости памяти поэта, определяющей его идентичность. Найдя могилу матери, и обнаружив, что он не мог её отыскать, поскольку изменилась окружающая среда, поэт обретает память. Это акт инициации, равносильный вступлению в мир мёртвых. И хотя, на наш взгляд, интерпретация А. Васина, как мы уже сказали, гениальна, у самого Н. Рубцова чуть-чуть другой акцент. Во-первых, поэт не узнал это место по другой причине:

Там, где я плавал за рыбами,
Сено гребут в сеновал:
Между речными изгибами
Вырыли люди канал.

Но это действительно не столь важно, не мог поэт найти могилку матери, поскольку люди перестали ходить в церковь или «перебуровили» реку. Важно, как подчёркивает и Васин, что поэт всё вспомнил и ничего не забыл. Но что он получил в итоге? У Александра Васина эта память самоценна, поскольку она и есть идентичность человека, его когда-то возникшее и вновь обретенное «Я». А у Николая Рубцова появляется ещё нечто, что стоит за обретением памяти:

С каждой избою
и тучею,
С громом
готовым упасть,
Чувствую самую
жгучую,
Самую смертную
связь.

Память и связь с умершей матерью позволяют поэту вступить в полную непрерываемую связь со всем миром, всем космосом, всей природой. Вот что ему позволила обрести восстановленная память!..

Язык и схемы. Программа «Русский иероглиф»

Обсуждая программу развития русского языка, мы вводим для анализа данной темы представления о *схематизации* в мышлении и мыследеятельности. Язык существует и движется в мыследеятельности: в формах мышления и в *обговаривании мышления*, в формах речевой коммуникации, в ситуации действия и *обговаривании действия*. Следовательно, организация языка может быть схематизирована для осмысления и осознания форм его существования. Но сама *проблема схематизации языка* позволяет поставить вопрос о соотношении естественного языка и схем. С *одной* стороны, для самого языка не нужны никакие схемы — то, что может быть высказано на языке, не предполагает использования специально создаваемых схематизмов. Схемы существуют в мышлении, и на их основе может строиться использование схематизмов в мыследействии.

Проблема схем и языка — это старая проблема *соорганизации* и полагания связи мышления и языка в отличие от проблемы установления взаимоотношений мышления и речи у Л.С. Выготского. Здесь мы возвращаемся к работе Г.П. Щедровицкого «Языковое мышление»⁷, поскольку

«языковое мышление» это и есть специально организованный предмет, в структуре которого связь языка и мышления уже заложена, но заложена исключительно *словесно-тематически*. А дальше возникает вопрос: в чём языковое мышление обретает свою определённую, в каких *организованностях* — вещах? И ответ состоит в следующем — **в схемах** и на **основе схем**.

Есть, правда, ещё один важный момент. Тематизм «языковое мышление» является способом согласования языка и мышления в системе мышления, возможно такое же согласование для симметрии в структуре языка. Тогда мы получим совершенно иной мыслительный предмет — *тематизм «мыслительный язык»*. Но основными единицами мыслительного языка опять являются схемы. Просмотрев две эти конкретно получившиеся предметизации — языковое мышление и мыслительный язык на основе связывания двух исходных понятий языка и мышления, мы выделили организованности — схемы, которые находятся за границами естественного языка. Но ситуация несколько меняется, если мы начинаем рассматривать вопрос о происхождении языка и протоязыке. Происхождение языка обычно связывается с происхождением звучащей фонологической членораздельной речи. Именно звуковые артикулированные ряды рассматриваются в качестве исходного материала анализа.

Пожалуй, единственный современный мыслитель, кто проблематизирует подобные представления о происхождении языка — это Жак Деррида, который в своей «Грамматологии» вводит странную, казалось бы, на первый взгляд, гипотезу о том, что письменность может возникать раньше, чем звучащая речь. Для серьёзного восприятия подобного представления следует отказаться от рассмотрения устной речи как первичной знаковой системы и письменной речи как вторичной знаковой системы. Необходимо также ввести представление о *недетерминированном следе* и вообще начать строить *науку о следах — ихнологию*⁸. Подобные представления позволяют преодо-

леть европейский логоцентризм как тождество логоса и голоса. Деррида вводит понятие архиписьменности⁹.

У нас нет здесь возможности подробно анализировать взгляды Дерриды, мы просто обратим внимание на то, что *протоязык* — не *письменность*, хотя по форме оставление следов и может быть похоже на осуществляемые записи. Мы поддерживаем его идею ихнологии, но отделяем ихнологию от алфавитной записи. Никакой другой формы, кроме письма на основе алфавита по записыванию фонем, европейская культура не знает. Деррида не знаком с идеями схематизации как возможности нарисовать мыслеобраз, поэтому он и представить себе не может, что вполне реалистично создавать не алфавитное рисование мыслеобразов. Различение письменности, чтения и звучащей речи действует в системе сложившегося языка, в протоязыке этого различения не существует. Если же представить себе письменность вне звучащей артикулированной речи как обмен священными *знаками-иературами*¹⁰, то это не столько письменность, сколько конструктивная изобразительность.

Задача при формировании запечатляемых зрительных образов состоит не в том, чтобы записать и зафиксировать сообщение, сколько в том, чтобы привлечь внимание к определённом образу, то есть начать *управлять интенциями сознания*. Управление интенциями сознания на основе привлечения внимания к графически выделенным и запечатлённым образам и составляет слой протоязыка. Но привлекать внимание можно и за счёт акустического сигнала. В отличие от акустического сигнала, который не существует самостоятельно, но всегда связан с тем, к чему привлекается внимание, зрительное изображение содержит *предмет внимания*, отделённый от чувственно воспринимаемой ситуации.

Исходно протоязык и есть способ формирования зрительно представленных картинок на основе их изображения в виде изолированных от ситуации предметов внимания. *Таким образом, протоязык — это не просто акт*

внимания, по акт внимания вместе с предметом, на котором осуществляется концентрация внимания. Язык, с этой точки зрения, можно было бы назвать письменностью, но письменностью очень странной — письменностью предметов внимания. Но для того, чтобы нечто изобразить, это нечто надо *вообразить*. В процессе прорисовки и конструктивного выстраивания образов меняются, безусловно, и сами образы, и формы (фигуры) воображения. В эти картинки могут быть вплетены и включены голосовые возможности, позволяющие интонировать и выделять определённые характеристики зрительного изображения.

Где, прежде всего, может найти своё применение в существующем естественном языке идея схематизации? По крайней мере, в шести следующих областях:

- В этимологии

хождение отдельного слова как понятия. И в этом случае зрительное схватывание и изображение слова в его понятийной своеобразной структуре и возможно, и желательно. С другой стороны, многие слова образуются по схеме иностранного слова, например, древнерусские слова создавались монахами по образцу организации древнегреческих слов. Выделение подобных формационных схем другого языка является очень важным принципом осознания того, как устроен наш язык.

• В поэтической речи, где сама силлабо-тоническая структура речи представляет собой опять же своеобразную стихотворную схему. Генезис и возникновение подобного типа звуковых схем — отдельная очень интересная тема. С.С. Аверинцев показывает возникновение системы византийского стихосложения, и даже более конкретно рифмы, из гомеотелевтов — «сопряжённых противопоставляемых или сопоставляемых или приравниваемых понятий»¹¹ на примере хайретизмов — «обращений к воспеваемому предмету, начинающемуся приветствием «хайре» («радуйся») и развёртывающемуся в многосложное именование этого предмета...»¹². С.С. Аверинцев обращает вни-

мание на то, что каждая пара хайретизмов имеет равное количество слогов (изосиллабию) и одинаковый тонический рисунок. Но дополнительно к этому в парах хайретизмов происходит приравнивание противоположных понятий, сопоставляемых или противопоставляемых. Не случайно С.С. Аверинцев назвал эту главу «Рождение рифмы из духа греческой «диалектики»¹³. Таким образом, оказывается, что возникающая и создаваемая рифма — это не только созвучие стихотворных строк на основе единства количества слогов и тонического рисунка, но мыслительная организация смысла по определённом правилу сведения — противопоставления противоположностей. Такой способ характерен для фиксации проблемы в проблемной ситуации¹⁴. В этом случае звучащая, метрически организованная речь соединена с определённой мыслительной структурой.

- *В попытке нарисовать многопозиционное речевое взаимодействие*, на основе которого организуется фрагмент речевого высказывания. Любое высказывание существует всегда в некоторой, часто неконтролируемой, рамке взаимодействий, и возможность восстановить эту рамку является очень важным типом схематизации. В ходе данного речевого рассуждения автор или собеседник меняют позиции, и этот момент также может быть специально схематизирован и выделен.

- *В этимологической полигlossарности и идиоматической непереводимости* одного языка на другой, когда реально существующий и осваиваемый русский язык выступает полем взаимосвязи со всеми мировыми языками в истории с точки зрения прослеживаемых заимствований слов других языков в русский язык и русского языка в другие языки, а также диалогической непереводимости определённых выражений с русского языка на другие языки. Сама идея полигlossарности как определённой образовательной программы представлена нами в *приложении* к данной статье.

- *В различных жанрах и тропах*. То есть сами различные приёмы и принципы организации текстов в жанры

(роман, повесть, стихотворение, сонет, пьеса и т. д.) становятся предметом схематизации. Жанровая организация точно также является рамкой по отношению к текстовому фрагменту. Как показывают В.Л. Цымбурский и Гиндин на примере анализа «Илиады» Гомера, собственно авторская позиция появляется сравнительно поздно в истории развития текстов и текстовой культуры, она специально конституируется и не является чем-то изначально данным. Схематизация в данном случае должна позволить дать ответ на вопрос, что, собственно, такое авторский текст и что такое автор как сказитель и как рассказчик.

• В *смыслоразличительной звучащей материи* в виде мельчайших единиц смысло-различения — *фонем*. Это та часть иероглифического письма, которая называется *фонограммой*, в отличие от идеограмм — рисованных смысловых картинок. Эта смыслоразличительная звучащая материя русского языка может рассматриваться по отношению к звучащей материи других языков, результатом чего становится выявление фонем, специфических для русского языка. Совершенно особым типом организации звучащей материи является *интонация*, которая также может становиться предметом схематизации.

Своеобразной *метасхематизацией*, позволяющей выявлять, что мы делаем с русским языком, его «иероглифируя», является работа по выделению в русском языке неграфических, не воззрительно организованных схем. Сопоставление графически организованных схем и схем, например, звучания (интонационных, фонетических), схем позиционных обращений и расстановки при организации пространства, позволяет осознать форму организации русского языка и принципы его формирования.

Можно было бы сказать, что все великие философы на определённом этапе занимались только одной работой: они пытались понять и схематизировать свой родной язык и организовать в его лоне возможность собственного языка, а затем на основе этой работы превратить язык в своеобразного субъекта, говорящего через их сознание. Это,

на наш взгляд, собственно и есть важнейшая образовательная авторская дидактическая работа.

**Язык и мыследеятельность: регулятивная
и метафизическая парадигматика; язык
в отношении к коммуникации,
мышлению и действию**

Г.П. Щедровицкий использовал идею Ж. Соссюра о различении языка и речи (*langue et parole*) при построении теории деятельности. Собственно язык стал соответствовать системе парадигматизированных нормативных и устойчивых элементов деятельности, а речь — постоянно меняющимся в ситуации, текучим синтагматизированным единицам. Различение синтагматики и парадигматики в системе деятельности стало в теории деятельности Г.П. Щедровицкого одним из фундаментальных различий. Помимо парадигматики и синтагматики — ставших и сформированных подсистем деятельности — Г.П. Щедровицкий предложил различать процессы парадигматизации и синтагматизации. То есть, с одной стороны, процессы выделения устойчивых образцов, жёстко фиксированных норм, нормативных регулятивов из процессов деятельности, осуществляющихся в ситуации, а с другой стороны, процессы реализации образцов и норм в ситуациях.

Опираясь на работы Карла фон Штайна, которые затем многократно были повторены в современной культур-антропологии, Г.П. Щедровицкий обратил внимание на феномен существования речи без языка, то есть отсутствие парадигматики в формах говорения конкретной общности или группы. В этом случае речь перестаёт существовать как некоторое устойчивое единство и начинает постоянно изменяться, превращаясь в текучий, изменчивый феномен. Исследователь, попав через десять лет в то же самое племя, которое он изучал до этого, обнаружит, что слова, которые используют члены данного племени серьёзно видоизменились и появилось огромное число не существо-

вавших до этого слов, синтаксических единиц и даже фонем.

Г.П. Щедровицкий обобщил представления о парадигматике, перенеся их на общественную деятельность в целом, сформировав понятие *универсума деятельности*. Система парадигматики образует сферу культуры, в которой осуществляется трансляция устойчивых и фиксированных образцов, норм, регулятивов. Охрана и защита парадигматики в традиционных обществах осуществляется за счёт помещения её в сферу сакрального и священного. В современном обществе полная секуляризация процессов культуры приводит к резкой синтагматизации парадигматики в так называемых «реформах языка», направленных на то, чтобы сблизить разговорную бытовую речь с историческими устойчивыми нормами языка, которые якобы становятся малопонятны населению. Результат подобных реформ может привести в тому, что историческая парадигматика, составляющая устойчивую основу языка, системе языковой памяти, будет разрушена. В этом случае и население начнет высвобождать себя из-под опеки языка, что равносильно впадению в варварство.

Перенося принципы деятельностного анализа на проблему речи-языка, Г.П. Щедровицкий выделял деятельность парадигматизации. Для него проблема парадигматизации речи была связана с рассмотрением взаимоотношений процессов мышления и коммуникации. Так Г.П. Щедровицкий, подробно анализируя ситуацию, когда редакторы ряда журналов вычёркивали из его статей использование слова «деятельность» во множественном числе, что запрещено существовавшими нормами русского языка, обращал внимание на то, что использование слова «деятельности» во множественном числе совершенно необходимо с точки зрения выстраиваемого им предмета мышления и системы его идей. Таким образом, здесь налицо возникает ситуация столкновения и противоречия требований мышления и требований норм языка. Только в подобной ситуации, на основе требований мышления, которые могут быть про-

анализированы и рассмотрены, может возникать задача изменения парадигматических элементов или введения принципиально новых терминов, например, термина «деятельности». Необходимость подобных сопоставлений мыслительных новообразований и существующих норм употребления языка составляет основу терминологической работы.

Терминологическая работа должна быть соотнесена с деятельностью по порождению новых слов, терминов понятий, с тем, что сегодня можно было бы назвать вслед за Платоном «ономатургией»¹⁵. Человек, осуществляющий терминологическую работу — терминолог (не путать с терминатором!!!), оценивая работу ономатурга, должен войти в анализ его действительности мышления и картин сознания (sic! что подчёркивал Г.П. Щедровицкий). Он должен понять, в каком смысле и с какой целью вводится новый термин. Затем соотнести данный термин с историческими нормами языка и ответить на вопрос, необходимо ли введение нового термина, или он может быть заменён на уже существующий или существовавший ранее, но забытый. Само дальнейшее развитие теории деятельности, по мысли Г.П. Щедровицкого, предполагало построение достаточно сложного предмета, требовавшего рассмотрения:

- самостоятельно и изолированно друг от друга сферы синтагматики и парадигматики;
- сферы синтагматики с включёнными в неё процессами парадигматизации;
- сферы парадигматики с включёнными в неё процессами синтагматизации;
- вторичных процессов — парадигматизацию синтагматизированной парадигматики и синтагматизацию парадигматизированной синтагматики;
- сопоставление процессов парадигматизации и деятельности нормирования;
- сопоставление деятельности нормирования и деятельности проектирования и различение нормирующего проектирования и проектирования по типу раскрепощённого проектирования. Различение данных типов проектирова-

ния очень близко к анализирувавшемуся на последнем этапе Г.П. Щедровицким платоновским различием «поэзиса и праксиса», что позволяет рассматривать данную программу как одно из направлений развития платонизма.

Но хорошо понятно, что данная система различий может быть перенесена и на рассмотрение проблем естественного языка. И более того, без учёта подобных представлений, намечать реформу русского языка не представляется возможным.

Как известно, дальнейшее развитие представлений о деятельности привело Г.П. Щедровицкого к формированию понятия и схемы мыследеятельности, которая позволяет рассматривать культурно-сообразную человеческую активность как живое единство трёх исходных процессов — *мышления, мыслекоммуникации и мыследействия*, по контуру и на основе которых развёртываются процессы *рефлексии* и *понимания*. Данная схема выступала для Г.П. Щедровицкого в качестве предельной онтологии, то есть любые другие понятия — язык, сознание, знаки, знание — должны были рассматриваться на основе данной схемы. Что же даёт схема мыследеятельности для анализа и рассмотрения проблем языка? Она позволяет расщепить речь с точки зрения её проработки и включения внутрь неё организации процессов мышления, процессов действия и процессы собственно мыслекоммуникации. Можно было бы сказать, что есть речь, которая «побывала» в разных типомыследеятельностных процессах и вернулась назад в мыслекоммуникацию.

Это словечко «побывало» выражает определённую процедуру выворачивания, осуществляемую на схеме мыследеятельности¹⁶, когда мыслекоммуникация просматривается в процессах мышления и мыследействия, а затем именно этот тип мыслекоммуникативного логоса анализируется в процессах мыслекоммуникации, поскольку получается, что речь в каждом из этих процессов парадигматизируется по-разному. Речь, прошедшая через мыслительную проработку существует, на наш взгляд, как дискурс, по-

шаговое развёртывание некоторого рассуждения. Речь, содержащая в себе опыт действия существует как нарратив, как своеобразный «сказ», так предложил это слово переводить на русский О.И. Генисаретский (проделав одновременно работу и ономастура и терминологу!). И, наконец, речь, связанная исходно лишь с процессами диалогической мыслекоммуникации, существует как чувствительность к чужой интенциональности, к интенциональности собеседника¹⁷.

Так, расслаиваемую речь-логос необходимо отличать от представленности мыслекоммуникации в виде актов мышления, мыследействия, и, наоборот, представленности мыследействия, и мышления — в мыслекоммуникации. Подобный анализ наметил Ю. Хабермас в своей работе «Теория коммуникативных действий»¹⁸. Хотя, с точки зрения системомыследеятельностного подхода, остаётся неясным, рассматривает ли он, обсуждая коммуникативное действие, мыслекоммуникацию в мыследействовании или, наоборот, мыследействие, представленное в мыслекоммуникации и включённое внутрь неё. Собственно одновременное «выворачивание» мыслекоммуникации в мыследействие и, наоборот, мыследействия в мыслекоммуникацию и создаёт систему неразличённости, которая требует специального анализа форм и функций организации речи. То есть у Юргена Хабермаса, когда он говорит о коммуникативном действии, мы имеем дело с действием или коммуникацией, с действием в форме коммуникации, или с коммуникацией в форме действия, с процессом действия, механизмом которого является коммуникация, или с процессом коммуникации, механизмом которого является действие? И т. д. Определение «коммуникативное» означает форму действия или, наоборот, содержание, а формой является действие?

Почему же так важно различать дискурс, нарратив и восприятие толчка (*Anstob*, если пользоваться термином И.Г. Фихте) от воздействия чужой интенциональности? Поскольку это, на наш взгляд, — разные уровни и слои

проработки речевых высказываний. В реальном речевом высказывании могут содержаться, а могут и не содержаться эти компоненты — дискурсивная, нарративная, интенционально-перцептивная составляющие. Дальше можно анализировать и определять, что характеризует каждую из данных компонент: схематическая, категориально-понятийная, идеализационная, операциональная формы проработки для дискурсивной составляющей; позиционная, ролевая, героико-персонажная, связанная с занятием определённого места, ситуативная, ситуационная формы проработки для нарративной составляющей; экстатическая, проперцептивная¹⁹, реактивная, провидческая формы и обнаружения интенционально-перцептивной составляющей. Подобный системомыследеятельностный анализ речи-языка вплотную подводит нас к проблеме способностей, стоящих за речевыми высказываниями.

Но есть ещё следующий уровень анализа речи-языка, который можно провести на основе системомыследеятельностного подхода, это проблема соотношения языка и души, душевных движений. В настоящее время понятие души анализируется и рассматривается в работах В.П. Зинченко, заинтересованного в том, чтобы вернуть психологии её исходное понятие. С этой точки зрения, мы считаем, что строение души может быть выделено на основе предельных редукций схемы мыследеятельности.

Так, редуцируя полную мыследеятельность исключительно до процессов мышления, в котором нет ни коммуникативности, ни элементов действия, мы получаем воззрительную созерцательность, то самое *intellektuelle Anschauung*, о котором говорит И.Г. Фихте. Собственно это и есть созерцательная, идеирующая душа, о которой говорил Аристотель, культивирование способностей которой и является задачей подлинных философов.

Редуцируя полную мыследеятельность исключительно до процессов действия, в которых нет ни мыслительности, ни мыслекоммуникативности, связанной со способностью общительности и восприимчивости понимания, мы

получаем волятивность, волевою произвольность в осуществлении действий, деяний, актов, ключевым моментом которых является Fiat — «Да будет!».

И, наконец, редуцируя полную мыследеятельность до коммуникативности, в которой нет мыслительных компонент и компонент, связанных с действием, мы получаем способность улавливать, новую интенциональность мыслеобразов, что у Платона называлось диалектикой — диалог души с самой собой.

Собственно созерцательность, волятивность и отзывчивость-чувствительность к направленности сознания образует важнейшие первофункции души. Возможность связать и интегрировать, объединить в живое органическое целое эти первофункции или, наоборот, невозможность их согласовать определяет собственно ещё четвёртую первофункцию души, а именно аффективность. Речь-язык исходно оказывается сращен с первофункциями души, создавая условия или, наоборот, блокируя проявления созерцательности, волятивности, эмоциональности-аффективности, откликаемости на новую направленность души. С этой точки зрения, язык и речь оказываются особого типа непрозрачными, непрямо отражающими зеркалами²⁰, средами, обладающими возможностью проводить мысль понимание душезнатца к укромным и потаённым областям души человека. Именно поскольку динамика души и движительные силы мыследеятельности соединены и сплавлены с языком, именно поэтому реализуется гумбольдтовский принцип, что язык это энергия, а не эргон. Возможность проследивать связь языка с душой и мыследеятельностью и позволяет говорить о своеобразной метафизической нормативности (метафизической парадигматике) языка, которая претворяется в жизнь народом, а также величайшими философами, святыми, поэтами и царями. Язык, лишённый символизма, и отклонившийся от души, становится мёртвой оболочкой, больше не оживляемой душевными трепыханиями и всполохами. Такой язык перестаёт лечить и раскрывать новые уровни сознания.

**Образование персонализированной способности:
говорить и думать на **родном** языке.
Язык и пайдея**

Основная задача всего выше изложенного состоит в том, чтобы представить среду, в которой формируется и живёт персонализированная способность живой конкретной личности, связанная с умением говорить и думать на родном языке. Формирование персонализированной способности, которая вбирает в себя и открывает через себя мудрость языка данного народа и есть воспроизводство национальной гениальности. Как это было очень точно сформулировано Е.Л. Шифферсом, «государственная безопасность определяется воспроизводством национальной гениальности».

Человек, который сумел раскрыть определённые уровни сознания на основе способности говорить и думать на родном языке, способен к пророческому провидческому опыту, понимает ситуацию, способен читать души и сознание других людей, может принимать решения, которые другим никогда не придут в голову, знает как вести народ к спасению. Здесь огромное значение имеет также знаменитая конфуцианская программа «чжен мин» — исправления имён, которая состоит в том, что искажение понимания ключевых понятий и (или) вымывание из языка определённых понятий-имён, таких, например, как доблесть, достоинство, целомудрие, честь приводит к деградации народа. Исчезло слово и исчез из сознания определённый предмет. С пониманием этого обстоятельства, на наш взгляд, связана идея А.И. Солженицына восстановления русского сочного, сложного языка XIX века. Правда, здесь мы тут же сталкиваемся с появлением огромного числа новых слов и понятий, которые вошли в язык за XX век: здесь и компьютер, и учредилка, и ГУЛАГ, и спутник, и термоядерная реакция. Поэтому наряду с исправлением-восстановлением имён приходится решать задачу включения в язык имён и понятий из других язы-

ков, поскольку творчество осуществляется одновременно на всех языках всеми народами.

Основная проблема всякого *мирового имперского языка* состоит в том, чтобы сохраняя своё собственное сакральное ядро, иметь возможность включать в язык понятия из других языков.

Здесь очень интересно проанализировать, как происходит включение новых понятий в китайский и японский языки. Мы склонны считать, что китайцы и японцы являются культурсинтетиками.

Культурсинтетическая установка открытого сознания лежит в основе японского архетипа. Японцы заимствовали иероглифическую письменность у китайцев, одновременно ввели китайское чтение иероглифов (так называемая система «он», «он» — по-японски означает звучание), которое отличается от звучания иероглифа в китайском языке, и японское чтение иероглифов (система «кун», «кун» — по-китайски означает пояснение, толкование). Заимствуя новое слово, например, из английского языка, японцы сохраняют его звучание, чуть перестраивая в соответствии с принципами японской фонетики. Но затем это заимствованное слово ставится в соответствие с японским термином. Таким образом, осуществляется и процесс заимствования, и установление соотношения нового слова со словами традиционными японскими.

В китайском языке китайцы, заимствуя новое слово, стремятся, сохраняя его звучание, подобрать такие иероглифы, чтобы смысл иероглифического сочетания на основе подобранного звучания совпадал со смыслом заимствуемого слова (например, «трактор» по-китайски, в котором нет согласного «р», — «толацзи» — тащущий, тянущий механизм).

Поэтому мировой язык, который не боится взаимодействовать открыто с другими языками, воспроизводит свою мировую, имперскую позицию в своеобразной лёгкой игре смены разных установок: он то втягивает чуждую для него фонетику и звучание из других языков, но сохраняет

собственное видение, свою идеопрограмму, идеографику, а в другом случае, наоборот, заимствует чужое видение, но сохраняет свой фонетический лад, своё отработанное звучание слов.

Мировому имперскому языку не трудно воспринять чужое, но также не трудно и настоять на своём, задавая узланному, новому правильный масштаб и меру.

Для того чтобы русский язык работал как мировой и имперский, должны существовать личности, способные воспринять масштаб задач и возможностей языка. Это и есть одна из важнейших проблем образования.

Таким образом, проблема языкового филологического образования состоит не только в том, чтобы «окультурить» большие группы людей и приучить их говорить и по возможности писать на более менее грамотном варианте русского языка. В этом случае русский язык будет работать через эти группы людей, без их осознания и их усилий.

Более важны задачи, которые требуют актуализации и раскрытия Духа, присутствующего в русском языке и способного повышать уровень сознания всего народа, вопреки временным процессам деградации. В этом, на наш взгляд, и заключается испытание личности, готовой не только пользоваться плодами расцвета и преуспевания определённого народа и его языка, но и обсуждать грехи народа в минуты его падения и слабости, несовершенство и деградацию его духовных способностей и, в частности, языка. Именно в точке слабости и обнаруживается возможность наибольшей силы. Основные проблемы разрушения языка, точнее отлучения населения от своего собственного языка, это снижение символического уровня языка и уровня его различительных возможностей. И здесь личность, для того чтобы решать подобные задачи, повышать символическую организацию речи, уровень различительных возможностей языка, должна обнаружить свою ипостасность и отказаться от «самости» и Я. Этот момент заикленности, завязанности всего на матовую, тусклую линзу Самости, Ego, не пропускающей лучей внешнего

света, лучше всего описан у А.С. Пушкина в «Евгении Онегине»:

Кого ж любить, кому же верить?
Кто не изменит нам один?
Кто все дела, все речи мерит
Услужливо на наш аршин?
Кому порок наш не беда?
Кто не изменит никогда?..
Любите самого себя,
Достопочтимый мой читатель!
Предмет достойный, ничего
Любезней, верно, нет его...

По выражению замечательного современного религиозного философа, неохристианца Франца Баадера, «Яйность» (Ichheit) — ипостасность по определению И.Г. Фихте — это асамостная чистая личность. То есть это та область предельно субъективированного сознания и воли, где у человека перестаёт действовать детерминация Эго, его самости. Он определяется в своих поступках личностным видением, но это видение неприкрепимо к нему. Здесь, конечно, не действуют категориально слабые определения типа: «человек — это частичка Бога». И мягкое слово «частичка» ничего не определяет. Отношения Бога и человека не задаются категориальным отношением целое-часть, которое хорошо лишь для выделения кусков у материальных вещей. Человек себя сам подводит под энергетическую детерминацию универсума и обнаруживает в себе действие сил, которые ему самому не принадлежат. Он лишь проводник, уловитель, выразитель этих сил. Он — медиатор и резонатор, ничего не делающий своими собственными силами. Без присутствия этих сил — он ничтожен, он ничто. Под воздействием этих сил он становится причастен Божественному. Способность открывать сознание действию этих сил — огромный дар, над которым необходимо работать всю жизнь. И этот дар сконцентрирован и присутствует в языке. Он, конечно, в ещё большей мере представлен окрест языка, но первоначально он открывается через язык. Это прекрасно знал А.С. Пушкин и понимал, как обращаться с этим даром:

Пока не требует поэта
К священной жертве Аполлон.

И меж детей ничтожных мира,
Быть может, всех ничтожней он...

Но лишь божественный глагол
До слуха чуткого коснётся,
Душа поэта вострепнётся,
Как пробудившийся орёл.

Великая личность — та, которая, понимая величие духа другой личности, испытывает почтение к ней. С этой точки зрения, России сейчас необходимо сообщество поэтов, которое нормировало бы себя Пушкиным и добровольно бы осознавало, что всё лучшее в них говорит через Пушкина. «Не я живу, но во мне живёт Христос!», — как было сказано апостолом Павлом. Смирненное почтение к Пушкину есть попытка ввести Пушкина в наш современный мир.

Речь не идёт о подражательстве, которое всегда смешно и неполноценно. Задача состоит в другом, чтобы попасть в тот энерготок взаимодействия с языком, который был открыт Пушкиным. Короче говоря, нет ничего плохого в том, что кумир в виде пушкинского гения кому-то снится по-прежнему, и что кто-то продолжает числить себя «холопом Пушкина». Короче говоря, то, что верно, и то с оговорками, по отношению к марксизму-ленинизму, неверно по отношению к Пушкину. Вообще рабство у ушедших — это особая вещь, и называется она *служением*. Ведь называют себя православные «раб божий». Пушкин — не Господь, и поэтому именовать себя «рабом Пушкина» неправильно. Но это выражение необходимо ровно в той «мере, чтобы снять постулаты свободы от Пушкина, в рамках которых начинается развенчание национального гения.

Как показывает Сигурд Бергман²¹, Григорий Низианзин считал, что тёмный дух возникает как попытка самостоятельно зажечь источник света, не обладая возможностью воспроизвести целое, воспроизвести субстанцию све-

та. «Ангел света, который из высокомерия (eparsis) жаждал сам занять место Творца, теряет своё место в просветлённой близости к Богу и бежит в тёмные регионы»²². Падший ангел света может вспыхнуть, но он не способен воспроизвести светоносную субстанцию, поскольку он сам — лишь отражение Бога. Поэтому он и уносит искорку доставшегося ему от Бога в бездну — то есть поэтому он Lucifer, уносящий свет. И за это — расплата. Вот как её формулирует сам святой: «Он был осуждён быть вместо света тьмой... он сам превратил себя в тьму»²³. Это очень трудное испытание для личности — разобраться, где она даже не просто светит отражённым светом, а перечисляет открытые не ею доступы к свету, а какую капельку света она добывает сама, на пути приближения к световому источнику. Способ решения этой задачи — почтение к национальным гениям и смирение.

Но задача личности состоит не только в том, чтобы восстанавливать действие языка, но и осознать, что происходит вокруг языка. Прекрасным тренингом этой способности являлся в своё время «Театр на досках» С.Е. Кургиняна, где актёры, произнося заданные реплики, например, в спектакле «Борис Годунов» демонстрировали алфавит определённых состояний. Эти состояния сознания могут рассматриваться как противоязык — куда загоняются вопль, ужас и страх, но не алмаз промоленных состояний. Видимо, не обладая способностью вообще к выдвиганию идеала, С.Е. Кургинян, являясь теоретиком политических интриг, показывал, как можно разрывать и деструктурировать язык из сферы вне языка. Для сильной личности система провокаций и заговоров является только поводом, чтобы увидеть происходящее, а дальше необходимо найти энергию и силу, чтобы умиротворить беспокойство сначала в себе, а потом и во вне себя. Это, правда, уже имеет отношение к другому стихотворению А.С. Пушкина — «Бесы». Но этому тоже надо учить личность, работающую в языке и с языком, она должна уметь это делать.

Антиподом подобного театра является фильм Е.Л. Шиффера «Путь царей», показывающий, через что проходили души царственных мучеников в момент их убийства в Ипатьевском подвале. Называя данный фильм «неиллюзийным кино», замечательный режиссёр ставил в основу восприятия события определённые уровни состояний, которые и выступали сферой, удерживающей события, речевые реплики, реакции зрителей. Ядро состояний притягивает к себе язык, определяя формы смысла порождения. Задача режиссёра заключалась в том, чтобы на основе определённых состояний создать форму транспорта в событие, поскольку само по себе событие — ничто.

Формирование способности говорить и думать на родном языке, по мере возможности, — поэтической, философской, терминологически организованной и религиозной речью, повышать уровни организации сознания у себя и у других людей является важнейшей задачей образования, понимаемой не как учреждения системы образования, но как Пайдея — общественная форма воспитания во взаимодействии и контакте с людьми, имеющими высочайший уровень развития духовных способностей — то есть с поэтами, философами, учёными, святыми и т. д. Это не означает, что в пренебрежении должны быть оставлены программы массовой школы. Конечно же, нет. Так, например, отмена сочинения в школе — гениального и важнейшего учебного задания будет означать окончательное уничтожение способности формулировать свои мысли на родном языке. Мы скоро столкнёмся с огромным числом людей, способных только тиражировать чужие тексты в компьютерах и не способных формулировать свои мысли. У них будет отобран это дар. Но Языковая Пайдея, понимаемая как общественная сфера образования, значительно шире совокупности учреждений образования.

Именно задача Пайдеи состоит в том, чтобы стяжать через Язык Дух предшествующих поколений, который материализован в произведениях духовной культуры. Именно об этом говорил П.А. Флоренский, предлагая разработа-

тивать идеи пневмосферы. Но идея Пайдеи более правильна с точки зрения реальной практики стяжания благодати через язык и обретение языка, поскольку она освобождает от неизбежно ложных идей спиритуализма, заключенных в понятии пневмосферы. Ведь П.А. Флоренский ничего не знал про идеи мыслительности, которые могут составить практики и метод работы с духовными образованиями. Именно Пайдея, понимаемая как сфера образования, является условием присвоения программы В.И. Вернадского, универсальной программы, порождённой русским гением и вобравшей в себя все научные программы XX и XXI века, как это обоснованно показывает Линдон Ларуш²⁴.

Точно так же, как неуничтожимая вечная жизнь во вселенной относится к мертвой абиотической материи, точно так же сфера образования и Пайдея относятся к формам живой жизни. Точно так же, как вечные формы жизни подчиняют себе и перестраивают мертвую абиотическую косную массу, точно так же через Пайдею и сферу образования человек оказывается способен стать причастным Божественной литургии²⁵ и организовать процессы работы с живым материалом вселенной и неживым материалом природы.

Через образование человек способен присваивать новые физические принципы взаимодействия со вселенной и открывать духовные уровни организации своего сознания. Приходя в соприкосновение с языком, иконами и храмами, произведениями искусства, философией, религией и наукой, человек способен восстанавливать заложенные в эти произведения духовные принципы, которые он может освоить и начать реализовывать сам.

Для организации учебных программ, позволяющих рефлексировать ребёнку собственные формы продвижения в системе языка и способы проращивания духовной способности говорить и думать на родном языке, необходимо конструирование специальных метапредметных сред. Данная способность проявляется и формируется по-разному

му в разном ландшафте, в котором оказывается учащийся. Поэтическая речь требует одного ландшафта, религиозная речь возможна в совершенно другой среде, философская речь формируется лишь при продвижении по совершенно специфическому ландшафту. Учащийся, работая с языком, должен опознавать личный ландшафт продвижения в языковой среде и рефлексивно восстанавливать способы движения. Осмысление языка как особой метасреды, пронизывающей другие среды, позволяет более эффективно работать с освоением языковых способностей. Задача данной статьи и заключалась в том, чтобы выявить контуры языка как метапредметной действительности, связанной с:

- Я** присутствием в языке Бога,
- Я** системой мыследеятельности,
 - организацией души,
- В** образованием личности.

Филологическое образование как осваиваемая полигlossарность

Основная задача данной программы состоит в том, чтобы создать условия для всестороннего освоения языка и речи и на этой основе развития сознания и мышления ребёнка. Ключевой тезис данной программы заключается в том, что освоение языка — это всегда проблема освоения полиязычия, — и поэтому обнаружение меры и форм этого полиязычия составляет основу данной программы. Авторы программы считают, что сам тип структуризации этого полиязычия во всех его проявлениях и составляющих подструктурах и образует своеобразнейший феномен развития сознания. С этой точки зрения, основу последовательно проводимого метода данной программы образует многообразно наращиваемая в нашем обществе система живого многоязычия. То есть мы исходно считаем, что конечным результатом является не обученный ученик-ребёнок, хотя в ходе реализации программы, конечно же, надо будет дойти до ребёнка и до его способности гово-

речь на иностранном языке, но разрастающаяся система полигlossарности образовательной общности.

Для того, чтобы показать, что данная идея полигlossарности не является метафорой, мы должны, фактически, продемонстрировать, как это самое многоязычие структурируется, захватывая, фактически, различные формы и структуры мышления, сознания, духа, то есть во что предметно каждый раз воплощается эта самая полигlossарность.

Безусловно, самое простое и самое элементарное предъявление полигlossарности — это *полиглот* — человек, говорящий на многих разных языках. За этим феноменом человека-полиглота стоит феномен полигlossарной коммуникации, то есть осуществление речи и общения одновременно на многих разных языках. Но помимо полиглота, полигlossарная коммуникация предполагает участие в процессе коммуникации одновременно нескольких разных общностей, говорящих на разных языках. Актуальное общение разных общностей на разных языках создаёт феномен живого разноязычного взаимодействия. Но само это взаимодействие может иметь совершенно разные цели. Одной из таких целей может быть установление контакта, решение каких-то практических задач. Но целью может быть точно также и изучение самого феномена полиязычного многоголосного общения.

Помимо полигlossарной коммуникации, существует полигlossарное мышление. Основная особенность этого мышления состоит в том, что оно опирается на феномен использования одновременно многих языков.

Как может быть рассмотрено многоязычие и какие выделяются в нём подструктуры?

Первый аспект полигlossарности, самый простой, но очень важный, состоит в различении мёртвого, уже ушедшего и в настоящий момент нефункционирующего языка и актуально действующего языка. Следует отметить, что старый, ушедший из употребления язык и действующий язык отнюдь не представляют собой две раско-

лотые сферы, но странным образом соприкасаются и соединяются. Прежде всего это наблюдается в феномене этимологии, где восстановление происхождения значения слов требует в том числе реконструкции внутри живого языка схем и принципов его предшественника — ушедшего языка.

Второй аспект связан с различием и разделением письменного языка и устного языка, где письменность выступает как ещё один дополнительный, другой язык по отношению к устному языку. Типов письменности может быть много разных, и, с этой точки зрения, алфавитное письмо есть только один возможный тип письменности. Другим типом письменности может, например, выступать язык схем, карт, математических формул, геометрических структурных устойчивых образов и т. д. Но в каждом естественном языке существует живой устный язык и письменный язык.

Третий аспект связан с обнаружением гнезда языков, связанных общностью происхождения, — например, германские языки, славянские языки, романские языки и т. д. В данном случае мы имеем такой особый случай полигlossарности, когда полиязычие, или множественность, восходит к единому. Многое оказывается одним.

Четвёртый аспект полигlossарности связан с вычленением разных функциональных слоёв внутри одного языка. Но эти функциональные слои обнаруживаются и оборачиваются сами языками. Поскольку очень часто — это разная, непересекающаяся, несоприкасающаяся речь, на которой говорят разные, изолированные и обособленные друг от друга общности — сюда относится членение на профессионально-социальные, сакрально-профанные и регионально-местные (вернакулярные) диалекты.

Пятый аспект феномена полигlossарности — это языки разных форм сознания. Например, языки искусства — музыки, живописи, балета, кино; языки наук — понятийные системы разных дисциплин; языки религии — язык ритуалов, символических сакральных формул.

Шестой аспект феномена полигlossарности — это выявление в языках единых структур несмотря на отсутствие знаний о механизмах, обеспечивающих эту связь, например, идея единой индоевропейской основы.

В чём же какая-то особая важность программы филологического образования понимаемого как полигlossарность? Почему, например, для изучения английского языка, на котором сейчас говорит вся Европа, так важен принцип полигlossарности.

Во-первых, вводя идею полигlossарности в качестве метода филологического образования, мы претендуем на рассмотрение филологического или лингвистическо-филологического образования как одного из базовых типов формальных образований. Всякий раз, обнаруживая полигlossарность и превращая полигlossарность в предмет осмысления и освоения самых различных наук, мы осуществляем единый способ продвижения, в принципе осваивая то, что мы делаем и при освоении языков.

И, во-вторых, мы реализуем одну из важнейших антропологических предпосылок — а именно: мы культивируем и выращиваем многоуровневое и многослойное (в противоположность плоскому) сознание. Полигlossарность имеет прямое отношение к методам и способам формирования подобного сознания.

Но здесь же мы должны оговориться. Эта полигlossарность, множественность языков должна быть подлинной, а не фиктивной, очень легко остановиться на той точке, когда само это полиязычие будет всё время сплющиваться и превращаться в один примитивный монолог. И здесь натуральное наличие нескольких языков ни о чём не говорит: само, казалось бы, живое присутствие двух языков может быть сведено и редуцировано к плохому взаимному монопониманию. И поэтому феномен полигlossарности требует постоянного функционального переопределения. Поскольку полиязычие, выявление несводимости двух разных языков должно быть подлинным.

Примечания

¹ Сравните замечательный анализ Вернера Йегера понятия *уагете* в первом томе «Пайдея». — См.: Громыко Ю.В. Педагогические диалоги. — М.: Пушкинский институт, 2002. — С. 400; Йегер В. Пайдея. — М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1997.

² См. прекрасную статью на эту тему в кн.: Слово и событие: сб. ст. // Под ред. В.В. Бибихина. — М., Детский лепет, 2001. — С. 135-150.

³ Но без Аристотеля, которого нам передали арабы, точнее византийские раскольники, которые были переводчиками у арабов со всех языков (древнегреческого, иврита, арабского, латыни, сирийского), не было бы современной науки и философии.

⁴ См.: Хоружий С. К феноменологии аскезы. — М., 1998. В этой книге Сергей Сергеевич приводит словарь исихастской антропологии, то есть основные концептуальные имена этой практики.

⁵ Понятие Ел. Шифферса.

⁶ Здесь важно иметь в виду также мысль К.Г. Юнга, что развал личности и сознания современного западного человека связан с уничтожением и искоренением образа Иисуса Христа в сознании человека. Так, что Запад убивал образ Спасителя внутри человека, а русская классическая литература пыталась его заново обнаружить.

⁷ Кандидатская диссертация Г.П. Щедровицкого.

⁸ См.: Деррида Жак. О грамматологии. — М., 2000.

⁹ Определять *archi-écriture* как протописьменность подобно переводу в указанной книге для Деррида, знающего древнегреческий и владеющего его корнями, рука не поворачивается. — Прим. Ю.В. Громыко.

¹⁰ *Иература* — термин художника М. Шварцмана.

¹¹ Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. — М., 1997. — С. 248.

¹² Там же. — С. 247.

¹³ Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. — М., 1997. — С. 233-249.

¹⁴ См.: Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». — М., 1998.

¹⁵ См.: Genette G. *Mimologien // Reise nach Kratilien.* — Suhrkamp, 2001.

¹⁶ Данная процедура была предложена и разработана С.В. Наумовым.

¹⁷ Эту способность схватывать чужую интенциональность, как фундаментальную для человеческой природы природы одновременно подчёркивают такие разные исследователи, как Джером Брунер и неопифтеанец Рейнхард Лаут.

¹⁸ См.: Habermas J. *Theorie des kommunikativen Handelns.* — Frankfurt am Main, 1997, 1998. — Band 1, Band 2.

¹⁹ Термин, введённый О.И. Генисаретским для определения особой способности-функции сознания, недетерминированной восприятием предмета. От последовательной проработки данного понятия, по справедливому замечанию А.А. Тюкова, могла бы начаться новая психология.

²⁰ Знаменитый зеркало-поднос даосов из латуни, символизирующий сознание.

²¹ Бергман С. Дух, освобождающий природу. Тринитарная космология Григория Низианзина в свете экологической теологии освобождения. — Архангельск, 1999. — С. 173-174.

²² Там же. — С. 174.

²³ Там же. — С. 173.

²⁴ См. блестящее выступление Л. Ларуша на первом симпозиуме, посвящённом памяти Побиска Кузнецова, организованном в Москве в декабре 2001 г. Московской Академией Культуры и Развития Образования, «Russia's Crucial Role in Solving Global Crisis». — EIR, December, 28, 2001. — VI 28, № 5. — P. 29-39.

²⁵ См. кн.: Balthasar H.U. *Kosmische Liturgie. Das Weltbild Maximus' des Bekenner.* — Johannes Verlag Einsieden. — Freiburg, 1988.

Глава 7

Складывание общественно-исторической практики из системы деятельностью миров

Мыследеятельностный подход как способ перепроектирования механизмов воспроизводства человеческой жизнедеятельности

Ситуация развития направлений разработок и исследований деятельностного подхода позволяет проанализировать, что происходит в одной из наиболее перспективных областей комплексного, полидисциплинарного гуманитарно-психологического знания.

Мы рассматриваем деятельностные представления и теории как своеобразный способ перепроектирования механизмов воспроизводства человеческой жизнедеятельности. Это означает, что мыследеятельностный подход (сложное единство преобразующего действия, коммуникации, мышления, понимания и рефлексии) претендует не только на введение некоторых онтологических моделей устройства ряда процессов труда, обучения, игры, спорта, а также функционирования сознания человека, самоопределения личности и не только на предложение деятельностных проектов реорганизации процессов образования, профессиональной работы, медицинского обслуживания, благотворительности и пр.

Сегодня нас интересует, как созданные деятельностные описания начинают оестествляться и входить в повседневную практику употреблений, приобретают в ней вторую жизнь в системе человеческой повседневности, сохраняя при этом революционизирующий и преобразующий эту

практику характер, либо же наоборот, выхолащиваясь, превращаются просто в набор некоторых общих слов и рассуждений.

Это осуществляется по-разному: через специально организованное институциональное обучение (созданные В.В. Давыдовым экспериментальные учебные программы, организуемые экспериментальные образовательные площадки Ю.В. Громыко и В.В. Рубцова), через организационно-деятельностные игры (ОДИ), создание в структуре организаций лабораторий по изменению (Ю. Энгештрём), тренинги, консультации по стратегическому планированию, сессии развития и т. д. С этой точки зрения, деятельностные представления являются, на сегодняшний момент, наиболее глубинным типом гуманитарно-практических знаний об оестествляемых механизмах человеческой общественно-исторической практики и формах её преобразования. Наиболее глубокое внедрение психологических, логических, гуманитарно-философских представлений в систему человеческой жизнедеятельности происходит именно в практических работах представителей деятельностного направления (В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий, Ю. Энгештрём, М. Хедегаард).

Аналогичными формами гуманитарно-технической проработки психологического и антропологического знания на Западе являются, пожалуй, лишь, только психоанализ и психотерапия. Нам кажется, что основной важнейший результат развития системы идей деятельностного подхода (независимо от того, потеряют ли свою значимость данные работы в России, будут ли они смяты заимствованием постмодернистских представлений) состоит в том, что созданы каналы употребления и трансляции, рефлексивные формы проработки специфических знаний про деятельность (мышление, действие, коммуникацию) в различных ситуациях практики и построены формы обсуждения форм и способов употребления деятельностных представлений.

Всё это означает, что нас сегодня интересует, как специально формируемый инструментально-мыследеятельно-

стный язык начинает включаться в постоянное употребление в различных системах практики.

Говоря об особой возможной роли деятельностных, теоретико-мыслительных и системо-мыследеятельностных представлений в структуре общественной практики, мы обращаем внимание на тот своеобразный плацдарм и «нишу», которая пока сегодня никем не занята. Этим плацдармом являются проблемы социокультурного общественного воспроизводства.

Мы считаем, что проблема воспроизводства самых разнообразных социокультурных институтов — науки, религии, классического искусства, философии, самого образования, которое должно было бы решать данную проблему, а также более частных и индивидуализированных институтов, таких, как семья, личность, — находится под угрозой. Постоянные изменения и трансформации всего разнообразного набора традиционных институтов разрушают условия воспроизводства.

Поэтому ряд американских исследователей проблем образования и роли института образования в современном обществе выдвигают идею нового средневековья (Генри Сент-Морис, США). Они обращают внимание на то, что американское общество не может не меняться. Оно не может существовать в некотором законсервированном стационарном состоянии и поэтому вынуждено постоянно эволюционировать, мимикрировать и изменяться. Постоянное «протеирование» (от имени греческого бога изменчивости Протея) является обратной стороной богатства разнообразия американского общества. Но эта идея нового средневековья является своеобразным вызовом проекту прогресса нового времени, а также постмодернистскому проекту опознаваемого разнообразия, своеобразному «троцкизму» в отношении развития. Помните лозунг Л.Д. Троцкого в период Брестского мира «Ни мира, ни войны, а армию распустить»? Так и здесь по отношению к развитию постуствует постмодернизм — критикуя и сомневаясь в технической возможности организации развития, он приходит

к бесконечно утончённой форме рефлексивности и осознания всего возможного модифицирующегося разнообразия и изменчивой «всякости».

С другой стороны, это очень важная проблематизация технократической идеи прогресса, в ответ на которую может появиться собственно деятельностная позиция технической организации воспроизводства самых разнообразных социокультурных институтов, а также парадигм и способов мышления, понимания, действия в меняющихся социокультурных условиях.

Проблема воспроизводства настолько остра, что любой индивид, пытающийся на свой страх и риск культивировать любое интеллектуальное искусство, например, мышление, тут же попадает («проваливается») в своих попытках в определённую неосознаваемую им культурологическую эпоху — действительную «символическую археологию» пластов культурных парадигм. Опираясь на свой опыт в попытках практического мышления, он воспроизводит традицию Гоббса или Локка (английский эмпиризм), сочленя философский и научно-предметный опыт, повторяет (а не осознанно воспроизводит) основные принципы Лейбница и т. д. В традиции коммуникативного мышления двигаясь к структуре сократовского диалога, предпринимающий попытки адепт тут же оказывается обращённым к традиции паресии киников, коммуникативным формам эпикурейцев или способам исчисления лекты стоиков¹). И все эти различия проявляются, как показывает автор данной статьи, в современном институте образования США и в дискуссиях по поводу будущего данного института.

Этими же проблемами воспроизводства определяется, на наш взгляд, выдвинутая В.С. Библером концепция «Диалога культур», предполагающая наличие определённого соответствия между механизмами естественного взросления в онтогенезе и развитием культурных и мыслительных форм в историческом филогенезе. Подвергая сомнению естественно заданное соответствие онтогенеза и филогенеза и тем более наличие естественных механизмов

взросления, мы бы полностью приняли проблему воспроизводства в образовании определённых способов и форм коммуникации, мышления, действия, самоопределения, принадлежащих различным культурным эпохам. Это воспроизводство не осуществляется и не происходит само по себе, оно требует специальной организации, разработки средств этой организации и последующей рефлексии удачных и неудачных попыток. Нечто аналогичное происходит и с современными институтами семьи, личности, родства, соседства, которые точно так же нуждаются в разработке средств воспроизводства в современном контексте.

Можно даже согласиться, что всё это реально происходит. Свидетельством тому являются интереснейшие эффективные работы по семейному консультированию, нетрадиционным типам психоанализа, группам личностного развития и роста. Но при чём же здесь деятельностный подход и деятельностные теории?!..

Только на основе мыследеятельностных и деятельностных теорий можно поставить вопрос о соотношении естественных культурно-исторических механизмов существования и эволюции жизнедеятельности и новых проектируемых форм её организации. Действительно, проектировать и консультировать можно, используя любые подручные средства и строя любые локальные метафизики космогоний и антропогенеза, но специально зафиксировать несовпадение замысла и реализации — основного принципа проектных работ — и тем самым обнаружить различие искусственно формируемого, приживляемого и естественно функционирующего можно только в деятельностном подходе². Только последовательно развёртываемые деятельностные теории позволяют обнаруживать нетронутонатуральное во всём наборе природ и естественных механизмов в силу как раз предшествующего этапа преобразовательной инструментальной инженерии.

Деятельностный (системомыследеятельностный) подход сегодня находится в ситуации выявления форм и способов

употребления искусственно сконструированных средств организации поведения, коммуникации, действия, а также рассмотрения механизмов оестествления специально созданных средств и форм организации. Но из того, что, на мой взгляд, деятельностный подход находится в подобной ситуации, не следует, что сама эта ситуация будет автоматически так осознана и опознана сторонниками деятельностного подхода. Наоборот, должно произойти расщепление на тех, кто уйдёт в тотальную инженерию и конструктивизм деятельностных схем и форм организации деятельности и поведения, на представителей второй группы, которые будут критиковать деятельностный подход за инструментально-искусственную составляющую и перейдут на позиции натурализма и примата естественных механизмов сознания, жизнедеятельности и т. д., и, наконец, на представителей третьей группы, заинтересованной в анализе соотношения в структуре общественной практики процессов оестествления и артификации форм и способов поведения и деятельности.

Принимая во внимание всё вышесказанное, мы выделяем четыре основных этапа развития деятельностных представлений в России. Первый исходный этап связан с введением идей деятельности как универсальной жизнедеятельностной онтологии, позволяющей выявлять сущностные механизмы общественно исторической практики. Этот этап определяется работами С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и Э.В. Ильенкова.

Второй этап развития деятельностных представлений определялся демонстрацией возможности построения конкретных деятельностных моделей осуществления различных производственных, учебных, игровых, рефлексивных, социальных процессов, а также обсуждением философских и методологических условий построения подобных моделей и деятельностных способов анализа. Этот этап конституируется работами В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.В. Брушлинского, Г.П. Щедровицкого, Ф.Т. Михайлова, Э.Г. Юдина, А. Арсеньева, В.С. Библера, В.А. Лекторского,

Ф.М. Ломова, В.Д. Шадрикова, О.И. Генисаретского, В.А. Лефевра и многих других.

Третий, ещё не завершившийся, этап связан с введением проектной парадигмы в проблематику социокультурных деятельностных исследований и разработок, анализ и критика этой парадигмы, определение субъекта деятельностного проектирования, а также определение границ разумного и эффективного употребления проектного подхода. Этот этап наиболее выпукло, с нашей точки зрения, представлен в работах В.В. Давыдова, Г.П. Щедровицкого, Н.Г. Алексеева, А.В. Брушлинского, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Ю.В. Громько, Д.Б. Эльконина, Г.Г. Кравцова, В.Т. Кудрявцева. За рубежом институциональные проектные разработки широко представлены в работах, прежде всего, М. Коула, М. Хедегаард, Аmano, Ю. Энгештрёма. И хотя этот этап не закончился (В.В. Давыдов предполагал, что он продлится не менее 30-50 лет, пока проектная парадигма деятельностного подхода окончательно не утвердится в социальной сфере), сегодня можно уже говорить о приближении нового этапа деятельностных исследований и разработок. Этот этап, на наш взгляд, связан с изучением эволюционных механизмов вхождения созданных деятельностных представлений, знаний, языков и инструментальных схем организации и построения мыслительности в повседневную практику и на основании этого анализа обнаружения очень сложных и тонких естественных процессов, которые не поддаются деятельностной интерпретации.

Отсюда, собственно, возникает определённая трудность и встаёт реальная проблема. Многим психологам, гуманитариям, разрабатывавшим идеи деятельностного подхода или оспаривавшим общую значимость и правильность схем деятельностных теорий, могло в определённый момент показаться, что деятельностные представления вообще не являются психологическими, гуманитарными, — они не описывают того, что происходит с сознанием, с психикой, душой³. Они слишком технологизированы, трудовые

и негуманитарные. И поэтому необходимо уйти от проблем деятельностного подхода и деятельностных теорий и заняться чем-то, в большей мере соответствующим их представлению о предмете психологии.

Но здесь обратим внимание читателя на одно принципиальное обстоятельство. Чем тоньше и сложнее будут представления о структуре и устройстве психологической и душевной реальности, тем примитивнее и грубее будут факты и данные о способах употребления психологических знаний в системе практик при повседневной их организации, обеспечивающих изменение и преобразование этих практик. С этой точки зрения, тонкость, казалось бы, новых психологических предметов рассуждения будет каждый раз погашаться грубостью и примитивностью форм проработки этих предметов в системе практики. Представители деятельностного подхода на основе работ своих сторонников сумели создать своеобразную идеальную сферу исторической или по крайней мере, эволюционной практики, где возможно не только вырабатывать представления о вечных предметах человеческой субъективности — душе, сознании, психике, — но и получать знания о конструкциях второго и третьего уровня — а именно, что происходит с человеческой жизнедеятельностью, когда человек получает знание о ней, что происходит с психикой, когда человек начинает использовать определённые знания о процессах её функционирования, какое знание о человеческой субъективности мы получаем на следующем шаге после использования определённых деятельностных представлений о её устройстве и т. д.

Для того чтобы анализировать и обсуждать, что поддаётся, а что не поддаётся деятельностному анализу и проработке, необходимо выделить максимально сложные, максимально развёрнутые деятельностные представления, которыми мы сегодня обладаем. Здесь наиболее трудным до сих пор вопросом, на что обращал внимание в одном из последних своих докладов В.В. Давыдов⁴, является идея структуры деятельности, развёртывающейся в ситуации.

Именно структура деятельности должна стать клеточкой будущей деятельностной теории. В качестве подобной структуры деятельности Г.П. Щедровицкий была предложена схема системы мыследеятельности, выступающей как единство одновременно развёртывающихся процессов — мышления, коммуникации, мыследействия (действия) и процессов рефлексии и мышления, связывающих эти три процесса друг с другом.

В.В. Давыдов предложил другую схему, но очень для нас похожую, выделяя преобразовательное действие, акт коммуникативного обращения и рефлексивное мышление.

Очень важно для того, чтобы определённое образование было бы выделено в виде единицы анализа — «клеточки», должны быть выполнены определённые требования. Это образование в структуре деятельностного подхода должно иметь двойное существование, должен реализовываться принцип «двойного входа» в структуру изучаемого образования. Оно, с одной стороны, должно выделяться в системе общественной практики в виде вне расположенного объекта, автономизированного и самостоятельно существующего предмета идеализирующей работы мышления. С другой стороны, оно должно быть известно исследователю через процессы действия, а затем рефлексии и понимания способов его осуществления.

Получается, что теоретик деятельностного подхода, с одной стороны, должен иметь независимую от него модель изучаемого объекта, а с другой — знать изучаемый предмет через собственные способы и формы его построения и организации. Если принцип «двойного входа» нарушается, мы получаем недействительную с точки зрения деятельностного подхода теорию или фрагмент знания. Этот принцип, зафиксированный в методологической теории Г.П. Щедровицкого как необходимость одновременного рассмотрения в изучаемой и преобразуемой общественной жизнедеятельности деятельностных и объектных представлений, уже оказывается достаточно сложным и требует от исследователя обязательного участия в построении изучаемого процесса.

Очень важно не путать это различие объектного, объективирующего и деятельностно реализационного рассмотрения с оппозицией внешнего и внутреннего. Внешняя созерцательность объектных представлений противостоит инструментальным проработкам как бы внутренних по способу анализа деятельностных процессов.

Нам представляется, что новый этап развития деятельностных представлений в психологии должен быть связан с одновременной проработкой процессуальных и материальных представлений о работе психики, сознания человеческих способностей в конкретных производственно-ситуативных и ситуативно-трудовых контекстах. С этой точки зрения, все подобные системы имеют процессуальную природу, но одновременно и собственную материальную организацию, которая обязательно должна прорабатываться и рассматриваться. Поэтому задача деятельностного подхода в том, чтобы обнаруживать и расширять границу само-построения и само-организации и *само-воспроизводства* собственной антропологической деятельностной природы.

Дальше, при построении деятельностной теории выделенная «клеточка» требует специальных конструктивных единиц восхождения от абстрактного к конкретному. Но в настоящий момент данная схема структуры мыследеятельности должна как бы уплотняться внутрь с одновременным анализом и отслеживанием того, какие предметные поля подвергаются проработке и деятельностному анализу.

Наиболее удачная метафора-схема описания существующей области деятельностных представлений и форм работы с клеточкой структуры деятельности определяется возможностью как бы выделять принципиально разные нити — «уток» и «основу», — и стыковать, связывать их в новое полотно, своеобразную ткань, в которой они объединяются, соединяются. Или же метафора Г.П. Щедровицкого о конструировании зеркала из разбитых осколков — своеобразной зеркальной линзе, фокусирующей смысл общественно-исторической практики.

Обращаясь к идее «нитей», следует отметить, что для нас в настоящий момент такими обязательно ограниченными нитями — утком, проплетаемыми сквозь основу, являются действие, мышление, коммуникация, где внутри каждой из этих нитей может обнаруживаться и более дробная, более регулярная гранулярная фактура самих «нитей-единиц» анализа. Основой же в так формируемом едином деятельностном «ковре-полотне» служит инструментально-средствительная форма организации этих процессов.

Таким образом, идеализация теоретического представления деятельностной теории через материальную модель нити в процессе выделки ткани позволяет нам разложить исходное деятельностное представление на средствительно-инструментальную форму организации любых и всяких деятельностных процессов, и на их объектно-онтологическую природу. Поэтому принципиально разным является представление о том, **что** мы полагаем в виде нитей и **что** мы выделяем в качестве инструментально-средствительной формы их организации и проработки.

В настоящий момент в качестве одновременно различаемых и сдвигаемых нитей выделяется следующий набор процессов — мышление — мыслекоммуникация — мыследействие. Иначе этот набор процессов может быть представлен как действие — рефлексивное мышление — обращение (идея, прозвучавшая в одном из последних докладов В.В. Давыдова, о том, как членить и организовывать единицы деятельности). Процессы рефлексии и понимания, с одной стороны, входят в структуру самих нитей, а с другой — образуют фактуру основы. Однозначно отнести эти процессы к структуре нитей, то есть полностью их объективировать и онтологизировать не удаётся. Это в дальнейшем и позволяет утверждать, что субъективные процессы и способности являются источником мыследеятельности — из них структурируется и фактурируется мыследеятельность.

Нам представляются совершенно непродуктивными деятельностные идеи, направленные на попытку замес-

тить множественность одновременно удерживаемых через основу нитей какой-то одной, наиболее фундаментальной. Например, свести мышление, мыслекоммуникацию и действие только к одной нити — действию и затем утверждать, что механизмы действия являются ключом к пониманию и анализу мышления и мыслекоммуникации.

Всё дело в том, что природа каждой из «нитей» типомыследеятельностного процесса такова, что в её устройстве присутствует компонентная фактура других нитей. Действие исходно является идеализационно мыслительным и понимающе коммуникативным, с самого начала включённым в контекст общественного действия и в систему коллективно-общественных интересу субъектных преобразований. Коммуникация действительна и предполагает преобразование понимания, воспринимающего текст и выражающего мысль в тексте, а также исходно мыслительна и, следовательно, идеализационна. В основе мышления лежат механизмы операциональных преобразований и коммуникативного разнопозиционного понимания. Поэтому работа с данной идеализацией — набором «нитей» — заключается не в том, чтобы обнаружить и выделить некоторую фундаментальную единственную нитевидную природу — некий исходный «филамент», и дальше к нему сводить природу всех остальных нитей, а в том, чтобы подбирать четвёртую, пятую и т. д. нитевидные основы, в которые одновременно входит «структура» всех предыдущих нитевых основ и вместе с тем, они вносят свою, принципиально отличную характеристику от уже заданных и представленных нитей утка. При подобной работе начинается своеобразно истончаться материально-деятельностная фактура, приближаясь по своему строению к энергетике «actor rigor» — чистых актов души и сознания.

Теперь, если мы рассмотрим «основу», то окажется, что и с ней не всё так просто. Специфика деятельностных процессов в том, что они являются преобразовательными и в этом смысле по сути творческими, в их устройстве каждый раз выделяются средства, определяющие их орга-

низацию и форму осуществления. Но сами средства в отличие от орудий, существующих в виде вещей, не могут быть выделены и определены с самого начала.

Этот инструментально преобразующий характер деятельностных процессов подталкивает к тому, чтобы выделить в качестве некоторого родового основания, лежащего в их основе, именно *действие*, которое всегда связано с преобразованием и выделением средств, обеспечивающих осуществление этого преобразования. Характер подобного преобразования может быть представлен, воспринят и понят по-разному. *Во-первых*, его следует рассматривать как получение продукта из некоторого исходного материала в ходе осуществления определённых операций. В этом случае в основу деятельностного процесса полагается рассмотрение его как действия, то есть в каждом деятельностном процессе и в коммуникации, и в мышлении усматривается преобразующая действующая основа.

Во-вторых, основной формой преобразования является *идеализационное различие* — расщепление, когда исходный предмет мысли или действия как бы раскалывается (дифференцируется) на два несводимых друг к другу объекта. В этом случае основу деятельностного процесса образует идеализационная мыслительность, дифференцирующая и одновременно синтезирующая предметы преобразований.

В-третьих, основной формой преобразования выступает появление нового аспекта *рассмотрения-понимания* исходного предмета, фактически, расширение поля понимания за счёт введения в единое поле рассмотрения *схватывание новых позиций*.

Но основная проблема так понимаемого формируемого полотна заключается в переходе от одномоментных состояний «здесь и теперь», с одной стороны, к будущему процессу формирования и связывания полотна, а с другой стороны, к восстановлению и удержанию того, что было в прошлом. В этом, на наш взгляд, заключается выход за рамки метафоры «ткачества». Поскольку деятельност-

ные нити сплетаются в целое как раз за счет того, что удерживаются и целенаправленно воспроизводятся в настоящем прошедшие состояния, а с другой — постоянно выбрасываются в будущее видения будущей структуры полотна, конкретно и выстраивается работа в настоящем.

Таким образом, получается, что одномоментное (привязанное к «здесь и теперь») «тканье полотна» в настоящем оказывается возможным благодаря тому, что удерживается то, что было в прошлом и постоянно прорабатывается и вбрасывается то, что ещё только будет в будущем. Более того, эти как бы *интенции* — направленности сознания на прошлое и будущее, вроде бы, тоже образуют фактуру деятельностных нитей.

Эта работа осуществляется в процессах *ретроспективной и проспективной понимающей рефлексии* или, соответственно, рефлексивного понимания, которые на языке традиционных психологических функций можно было бы назвать процессами *памяти и воображения*. Память позволяет воспроизводить и оживлять прошлое в настоящем, а воображение — полагать будущее, делая его отличным от настоящего.

Понимающая рефлексия позволяет действующим позициям в ситуации рассматривать прошлое и будущее как проживаемые предметы собственного действия и адекватно к ним относиться.

Рефлексивное понимание наоборот, позволяет полагать и выводить за рамки и границы ситуации собственное действие как внешне объективируемый предмет для отношения со стороны других деятелей. Таким образом, на основе ретроспективного, а также проспективного рефлексивного понимания и понимающего мышления в мыследеятельности порождается собственное время (различные формы темпоральности).

Кроме того, существуют ещё *трансцендентные и реализующие* рефлексивное понимание и понимающая рефлексия, которые сложную многониточную фактуру полотна в виде многих разнородных деятельностных процес-

сов (мышления, коммуникации и действия) могут спрессовать в нить одного типа: трансцендирующие процессы — в *мышление*, тем самым отрывая его от конкретной ситуации действия и коммуникации, а реализующие — напротив, в *действии*, осуществляя уничтожение теоретизирования (у Фихте *Vernichtung Theorie* — уничтожение теории) и созерцательности. По отношению к каждой из этих однотипных нитей тут же начинают выстраиваться нити других типов, вновь образуя фактуру полотна.

Процессы трансцендирующих и реализующих рефлексии и понимания придают принципиальную неоднородность, разрывной характер процессам деятельности. Поскольку оказывается, что три процесса, выстроенные в ситуации полной мыследеятельности, вдруг «скручиваются» либо до мышления, либо до действия и лишь затем по отношению к ним начинает нарастать полная мыследеятельностная структура. Таким образом, трансцендирующие и реализующие процессы рефлексии и понимания в их сложных переплетениях друг с другом вместе с перспективными и ретроспективными процессами выстраивают систему *хронотопов* — синтетических спаек и соединений пространства и времени.

Можно утверждать, что такая, достаточно сложная, «коврово-ткаческая» фактура деятельности является, на наш взгляд, единственным не редуccionным способом, чтобы осуществить объективацию сознания и психики человека и «соткать» своеобразную квази-операциональную среду-кокон, постоянно расходящуюся и вновь сходящуюся по мере её изотропности — анизотропности, внутри которой сознание и душа решают некоторые сложные задачи, в то же время будучи в принципе *со-природными* данному «кокону».

Переход деятельности от производственно-трудовых, индустриально-технологических к собственно жизнедеятельностным, жизненным практическим задачам означает, что сегодня предметом преобразований и целенаправленно развернувшихся изменений становятся исходно

до этого незыблемые формы жизнедеятельности: семья, системы родства, формы общежития, генетическая основа человека и сам человек с его различными способностями и функциями.

Можно утверждать, что точно так же, как и в предшествующий 50-летний период была проблематизирована и подвергнута сомнению с точки зрения различных направлений конструктивизма вещно-морфологическая *природа знания*. Было выяснено, что знание — это особые структуры и связи процессов мышления, понимания и рефлексии. Так сейчас происходит проблематизация представлений о том, что мы понимаем под индивидом, субъектом, личностью, индивидуальностью. Это не означает, на наш взгляд, необходимости отказа от понятия субъекта и понятия личности и человека, но оказывается насущно важным продемонстрировать и показать, а что же, собственно, такое субъект (см. принципиальные размышления на эту тему А.В. Брушлинского⁵), и что такое человек: позиция, личность, агент действия. Это не означает, что феноменально наблюдаемые лица участников дискуссии, тренинга, совместно спланированной акции перестают отождествляться с понятием людей, но возникают очень важные *вопросы*: а где во всём этом, собственно, человек? Где во всём этом собственно личностное? В чём выражается в условиях сетевых форм коммуникации субъектность?

Дело в том, что *деятельностный подход*, — точнее, то сложное единство мышления, коммуникации и действия, «прошитое» рефлексивными и понимающими отношениями и связями, позволяющее стягивать прошлое с будущим, — всему сложно сочетаемому единству процессов позволяет *ставить практический вопрос о воспроизводстве* всех этих жизнедеятельностных предметов: субъекта, личности, семьи, структур родства (через память о родстве) *в мыследеятельности*.

Нам представляется важнейшим завоеванием деятельностного подхода в том, что на его основе совершенно

по-новому может решаться проблема взаимосвязи человека и социального института, то есть антропологии и институциологии в самом широком смысле слова как предметов рассмотрения, или психологии и социологии как определённых дисциплин и определённых областей знания. Здесь новое решение заключается в том, что только мыследеятельностный подход позволяет процессуализировать и раскладывать социальные институты и человека как систему способностей и особых деяний — действий в конкретные требования к организации процессов мышления, коммуникации, действия в конкретных ситуациях. В этом случае оказывается, что и семья должна и может быть понята как особая совершенно специфическая форма коммуникации, понимания, рефлексии и запретов на рефлексию, а система родства выступает как принципиальный набор типов и способов идентификации и отождествлений, которые только и делают возможным вполне определённый вид и тип коммуникации.

Предметом проектирования становится не этот «жизнедеятельностный кров» бытования и существования человека, но *способы воспроизводства* этих исходных вещей и предметов, основ жизнедеятельности, которые сегодня попадают под угрозу неконтролируемых и бесконечных изменений.

Мыследеятельностный подход как романтическая теория

Майкл Коул, задавая собственное представление о культурно-исторической психологии как дисциплине XXI века, делает, на наш взгляд, принципиальный акцент на идеях А.Р. Лурии о культурно-исторической психологии как романтической теории.

Нам представляется, что сегодня проблема романтической теории в психологии, в разработках по теории деятельности имеет принципиальное значение и смысл. Нам действительно нужна романтическая теория. В чём дол-

жен быть смысл романтизма подобной теории и какова её основная направленность?

Мы считаем, что направленность романтизма культурно-исторического подхода очень резко изменилась. Более того, возможно, что романтизм сегодня вообще оказывается не связан с культурно-исторической проблематикой. Культурно-историческое превращается скорее в позитивизм и общепринятое всеми место в деятельностных теоретических представлениях. Романтизм же оказывается прежде всего связан со способами и формами воспроизводства основ человеческого существования в мыследеятельности, с определением сути и границ личностного, и тем самым с расширением зоны ответственности человека за воспроизводство человеческого. Романтизм сейчас скорее связан с определением границ человеческого в человеке и, с этой точки зрения, с определением условий воспроизводства и восстановления этих границ.

И, как нам представляется, эта зона ответственности человека никогда не бывает «слишком человеческой» (Ф. Ницше). Более того, пытаясь отвечать за воспроизводство, культивирование и восстановление родовых человеческих духовных функций, таких, как память и воображение, человек невольно должен оказываться в позиции сверхчеловека или человека институционального, воссоздавая заново институт семьи и личности, поскольку, как известно, воображительность и памятование речи и образа оживает и складывается только в семье и церкви. А дальше в школе, которая ещё должна только стать институтом культивирования ретроспективной и проспективной рефлексий в образе памяти и воображения, а затем и рефлексивного мышления по В.В. Давыдову, а затем и институтом бережного пестования личности и защиты индивидуальности.

С этой точки зрения можно было бы зафиксировать известный парадокс, состоящий в том, что наиболее романтическая ветвь деятельностного подхода начинает всё больше «забираться» и, разветвляясь, углубляться в рассмотрение собственно жизнедеятельностных предметов —

семьи, общности, личности, индивидуальности, функций и состояний сознания. В этом случае происходит как бы всё большее удаление деятельностных представлений от собственно трудового, организационно производственного взгляда на предмет деятельностного анализа.

На наш взгляд, это не совсем так. Это удаление необходимо прежде всего для того, чтобы затем произошло возвращение в сердцевину деятельностных теорий с постановкой вопроса о том, а что такое собственно преобразующая деятельность, как не различные виды и типы форм труда, но точно так же и жизнедеятельностная, жизне-созидающая подоснова деятельностных функций.

Переход от жизнедеятельностных предметов анализа и изучения в деятельностном подходе к собственно мыслительным предметам позволяет очень чётко обозначить новый фронт исследований и разработок.

Эволюционирующий организм мышления в коммуникативных сетевых средах и узлах взаимодействия

С этой точки зрения, нам представляется, что важнейшим новым направлением изучения природы мышления является анализ его эволюционно-процессуальных и коммуникативно-сетевых механизмов. Очень важно проследить, как мышление последовательно конденсируется, уплотняется и накапливается в сетевых структурах коммуникативного общения — понимания, как постепенно в этих структурах накапливается смысл, который вдруг может давать взрывной эффект понимания и затем происходит переход от понимания к мышлению. Подобный анализ мышления предполагает изучение его как некоторого своеобразного организма, который сложно эволюционирует и движется, втягивая внутрь через рефлексию и перерабатывая результаты предшествующего этапа.

Но самый важный момент при рассмотрении системы эволюционирующего мышления — это анализ того, как

в процесс мышления начинает выходить конкретная личность, как появляется субъект мышления⁶, который, с одной стороны, одновременно включён в сложный многопозиционный процесс коммуникации, а с другой — начинает ставить и решать свои собственные мыслительные задачи, предъявляя результаты их постановки и решения внутрь коммуникативных сетевых структур.

В системе образования одним из членов нашего исследовательско-разработческого коллектива Ю.В. Крупновым была предложена идея антропологических дневников-карт, заполняемых совместно ребёнком, педагогическим коллективом и родителями. На основании подобных карт можно экстериоризировать (внешне представить) и проследить, как, собственно, наращивается и повышается уровень организации понимания ребёнка, и как ребёнок начинает осваивать инструментальные системы мышления — понятийные различия, категории, схемы, фрагменты знаний.

Понятно, что единицей, в рамках которой может изучаться процесс эволюционного развития и усложнения мышления, становится реализуемая коллективом исследовательско-разработческая программа. Именно её осуществление и коллективная рефлексия над успешным либо не успешным продвижением в рамках данной программы позволяет рассматривать и анализировать усложнение понимания и инструментальных систем мышления.

В определённой мере взросление ребёнка и освоение им по мере взросления систем мышления является естественным процессуальным аналогом искусственно направляемого движения коллектива в ходе освоения специально созданной и разработанной программы. «Естественный свет» (*lumen naturalis*) взросления в определённой коммуникативной детско-взрослой среде направляет, ориентирует и движет ребёнка так же, как и специальное целеполагание в рамках исследовательской программы.

Очень интересно рассмотреть, как определённые процессы осмысления-понимания складываются с операциональные структуры мышления. Ссылаясь на работы окка-

зионалистов (Гелинкаса, Мальбранша), В.В. Давыдов вводил идею «взрыва непосредственности», в результате которого в сознании возникает видение операциональной фактуры и организации мыслительных действий.

Но очень важно понимать, что «взрыв непосредственности», приводящий к открытию операции, как правило, всегда происходит внутри особых идеальных действительностей с высоким уровнем систематической структуризации и организации. Именно внутри подобных действительностей, удерживаемых и прорабатываемых пониманием, одна операция может быть отличена от другой, инверсивной (обратной) и смежной. Освоение музыки, мыслительных искусств (философии, методологии, науки), сложных телесных искусств (например, восточных единоборств) предполагает формирование подобных идеальных действительностей.

Движение на основе идеальных действительностей всегда отличается от способов организации поведения и действия на основе непосредственно наблюдаемой ситуации. Нам представляется, что именно подобные идеальные действительности Д.Б. Эльконин называет «идеальной формой»⁷. С нашей точки зрения, более правильно было бы говорить об идеальной действительности, поскольку, используя аристотелевскую манеру выражения, можно было бы сказать, что идеальная действительность — «форма форм», и поэтому она сама в принципе бесформенна, а точнее, «аформна», хотя и создаёт условия для ориентации в любых материализуемых при помощи знаков формах.

Системомыследеятельностная, деятельностная семиотика, её тип — идея схем

Другая очень важная проблема — тип схем, при помощи которых объективируются, организуются и реализуются процессы мыследеятельности. Неуловимость деятельностных процессов (мышления, понимания, действия, рефлексии, коммуникации) превращается в реальный кон-

кретный предмет за счёт специальной *деятельностной семиотики*.

Огромная заслуга, на наш взгляд, Г.П. Щедровицкого в развитии деятельностных идей состояла в том, что им был создан особый *тип схем*. Эти схемы, обладая феноменальной достоверностью, могли использоваться в объектно-онтологической и организационно-деятельностной функциях. То есть на их основе можно было объективировать деятельностные процессы и затем исследовать их устройство, а можно было и организовывать различные процессы деятельности в ситуации.

Достаточно сопоставить с деятельностной семиотикой Г.П. Щедровицкого вариант деятельностной семиотики, разработанной и созданной Ю. Энгештрёмом и коллегами, чтобы обнаружить их поразительное отличие. Схемы Ю. Энгештрёма являются графемами категориально-понятийной *таксономии* (упорядочивания) *описания деятельности*, но не схемами, позволяющими видеть саму деятельность.

Схемы Г.П. Щедровицкого не только «сказывают», но и *показывают*, как осуществляется деятельность. Они обладают особой семиотической имитационной демонстрационностью. Предполагается, что человек на основе понимания схемы сможет войти внутрь неё и осуществить изображённый там деятельностный процесс. Схемы же Энгештрёма не обладают «феноменомными», то есть феноменологическими характеристиками. Их нельзя использовать для того, чтобы на их основе воображать и зрительно выделять фрагменты деятельности. Это, кстати, означает, что знания и представления, построенные на основе не феноменологических, «не феноменомных» схем, не обладающих предметной воззрительностью, не являются предметными. В лучшем случае они являются распредмеченно категориальными и организационно-инструктивными и выступают в качестве реализационных приложений для прагматического использования.

Тип же схем, разработанных и предложенных Г.П. Щедровицким, связан с задачей построения теории деятельно-

сти как научной дисциплины (особой науки нового типа), имеющей свои модели и внутренний (имманентный) способ развёртывания подобных моделей.

Дальнейшее развитие мыследеятельностной семиотики состоит, на наш взгляд, не столько в том, чтобы нарисовать огромное число схем про различные области деятельностного анализа, что с одной стороны важно, и мы по мере возможности стараемся осуществлять мыследеятельностную схематизацию. Более важная задача — нормирование схематизации как мыследеятельностного процесса и построение представлений о схематизации как способности сознания, которую можно осваивать на разном материале — звуках, зрительных рядах, — и обучать ей в школе.

Нам представляется очень важным учить мыследеятельностной схематизации детей в школе, вынуждая их сравнивать создаваемые ими самими графемы, с системой знаков, используемых в разных науках: с алгебраическими формулами и геометрическими чертежами, с химическими формулами соединений и реакций, с используемыми в географии картами, с сопоставительными таблицами исторических сведений, с нотной записью музыкальных произведений. Подобные попытки мы осуществляем в ходе специальной работы с учебным метапредметом «Знак», организуя затем специальные схематизационные студии — сессии.

Многомерность сознания в мыследеятельности и проблема интериоризации

Продвижение и развитие идей мыследеятельностного подхода, представлений о коллективной мыследеятельности требуют развития *деятельностной теории сознания*. Об этом перед своей кончиной очень часто говорил В.В. Давыдов. Он считал, что деятельностный подход требует выдвижения совершенно новой теории сознания, которая:

1. Позволяла бы *схватывать связь сознания с преобразующим действием* и тем самым преодолевала бы все идеи пассивного отражения, сближая идею отражения с про-

цессами активного воображения и сверхчувственного преобразования.

2. Ставила бы сознание в отношении к схемам, символам, знакам, а также различным типам *семиозиса* — порождению знаков и схематизации.

3. Определяла бы функции сознания в системе общественных, коллективных отношений, восстанавливая в своих правах исходную древнегреческую словоформу понятия сознаний как *suneidhsiz* — совместное воображение — как сунэйдическую деятельность, порождение и обмен образами по поводу прошлого, будущего и самих себя.

Эти три важнейших момента, определяющие необходимость разработки функции и строения сознания в деятельности, безусловно, должны быть объединены с очень важным представлением В.П. Зинченко о бытийно-деятельностном слое сознания, включающем биодинамическую ткань действия, чувственную ткань образа и рефлексивно-созерцательный слой сознания, включающий значения и смыслы. Нам представляется, что в соответствии с развёрнутым представлением о мыследеятельности как системе процессов коммуникации, мышления, действия, рефлексии и понимания, бытийным слоем сознания являются и процессы действия, и процессы мышления, и процессы коммуникации, у каждого из которых есть своя биодинамическая и чувственная ткань, а рефлексивно-понимающе-созерцательный слой сознания пронизывает, обволакивает все эти три процесса, обособляясь от них на основе формирования особой вообразительно-созерцательной фактуры, конденсирующейся на основе свёрток-результатов понимания. Результаты понимания, представленные в виде замкнутых завершённых структур, и образуют смыслы.

Следующий шаг развития представлений о сознании связан с закреплением за сознанием механизма *демеисиолизации*, то есть построения и введения нескольких измерений. Идеально вообразительные сферы и среды сознания могут отделяться и выступать в виде самостоятельных систем, конденсируя на себе результаты процессов пони-

мания и выражая их в знаках и схемах. Для того, чтобы закрепить за сознанием механизм введения нескольких разных измерений, сознание должно обладать определённой формой организации.

1. Это процессуально организованное сознание, способное восстанавливать реальное протекание и осуществление процессов, имея перед собой некоторый результат.

2. Это должно быть инструментально-средствительное сознание, способное выделять на основе рефлексии средства построения и организации процессов мышления, действия, коммуникации.

3. Это сознание, обладающее *поли-материальной* организацией, обеспечивающее синтез и смысловое сращивание разных материалов: смыслов, схем, музыкальных звуков, телесных движений, словесных выражений, понятийных различий. Точно так же, как китайский иероглиф подобно кристаллу сваривает-сращивает в своём устройстве идеографическую программу и звучание, живёт и поли-материально организованное сознание, объединяя друг с другом эти разные типы материалов.

4. Сознание, создающее и удерживающее несколько разных измерений, является проблематизирующим сознанием, способным выделять и удерживать отсутствие знания, понятия, мыслительного средства и тем самым разделять нормальную ситуацию, в которой применяется отработанное понятие и знание, от аномальной ситуации, в которой нет понятия и знания.

5. Данное сознание является открытым к восприятию и пониманию других форм и типов организации сознания.

Данная программа изучения механизмов деменсиолизации — введения новых измерений сознанием была нами предложена в монографии «Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского» (М., 1996).

В настоящий момент для того, чтобы развивать теорию сознания в мыследеятельности и мыследеятельностный подход, нам следует отказаться от идеи интериоризации как основного механизма развития сознания. Поскольку

ничего извне в коллективной мыследеятельности внутрь индивида не вращивается. Для индивида сознание может обладать параллельной системой отражения и представления, но в таком случае результаты этого воображения нельзя называть внутренними по отношению к ситуации коллективного действия.

С нашей точки зрения, в ситуации коллективного мыследействия при организации взаимопонимания, коллективного мышления нет ничего внешнего и внутреннего, а есть постоянная система переходов от того, что индивидуализировано, к тому, что может быть обобществлено (принято и воспринято) коллективом или партнёрами по коммуникации, и наоборот, от того, что разделяется членами коммуникации, к тому, что может быть индивидуализировано и освоено конкретным субъектом коммуникации, коллективного действия. Безусловно сохраняются слои и уровни сознания и осмысления, которые не могут быть обобществлены, переданы для употребления членам коллектива, как и наоборот, система представлений, освоенная общностью, не принимается и не употребляется индивидом. Более того, выделение определённых ресурсов сознания личностью, более глубокое понимание предмета и себя часто оказывается возможным только в условиях интенсивного коллективного взаимодействия. Но это личностное продвижение и углубление, на наш взгляд, не может рассматриваться как нечто внутреннее по отношению к процессам коллективной мыследеятельности.

Нам также представляется неубедительной понятийная метафора присвоения (видимо, парной оппозицией к ней является отчуждение по типу пары интериоризация — экстериоризация), поскольку в системе коллективного мыследействия, творческого общения и со-коммуникации как раз огромной проблемой является «своё — чужое», граница своего и чужого становится зыбкой и плывёт. С другой стороны, мы согласны с очень интересными идеями В.П. Зинченко⁸ о порождении личностью своих внутренних органов и систем, например, наработке внутренних «сен-

сомоторных кодов» при известной метафоричности здесь понятия внутреннего. Поскольку, как нам представляется, что речь идёт как бы о генезисе-порождении до этого не существовавшей чувствительности. И «внутренним» здесь называется нечто с позиции внешнего наблюдателя, но не с позиции самого лица, создающего это внутреннее.

Способы идентификации, самоопределение в мыследеятельности и проблема субъекта

В настоящий момент со всей остротой встаёт проблема конституирования и обнаружения субъекта-агента коллективной мыследеятельности, способного занимать позицию и ставить цели для всей Коллективной общности, определяющей рамки и границы конкретного существования.

В системо-мыследеятельностном подходе Г.П. Щедровицким был специально разработан позиционный язык анализа коллективной мыследеятельности. Но, как совершенно справедливо обращает наше внимание О.И. Генисаретский, при осуществлении позиционного самоопределения необходимо конкретно проанализировать, **что** при занятии позиции относится к воображаемому и проектируемому действию, мышлению, коммуникации, **что** относится к символизируемому и символически выражаемому существованию, а **что**, наконец, связывается с реализуемым в данной конкретной ситуации планом действия.

Для нас такая постановка вопросов связана с проблемой соотношения функционально деятельностного плана анализа ситуации и более опосредованных для исследователя жизнедеятельностных слоёв существования человека. Позиционный анализ с этой точки зрения выполняет исключительно ситуационную роль решения некоторой конкретной задачи. И в этом контексте самоопределение связано с выбором из имеющегося арсенала некоторого доступного набора средств для решения данной задачи. Символический же план выявления позиции, то есть собственно позиционирование как процесс, а также необходи-

мое расхождение между воображённым и реальным слоями позиционного самоопределения обнаруживаются только в более широком жизнедеятельностном контексте программ жизнестроительства личности. Но с другой стороны, конкретные шаги этого жизнестроительства осуществляются только в результате решения конкретных функциональных деятельностных задач. Именно подобная постановка задач, определяющих жизнестроительство личности, связывают мыследеятельностную и жизнедеятельностную проблематику в единый «узел». В противном случае деятельность начинает выступать как обесмыслившееся, чуждое личности функционирование, которое должно быть остановлено и заменено реальными деяниями, в которых осуществляется жизнестроительство.

В работе О.И. Генисаретского, посвящённой проблеме диаспоры (сб.: Этнометодология: проблемы, подходы, концепции. — № 3) проводится мысль о религиозно-этнокультурной общности как предельном типе современной субъектности. Именно религиозно-этнокультурная, и мы ещё добавим — профессиональная общность является носителем онтологического принципа системы мыследеятельностных процессов. Именно она полагает свою реальность как мыследеятельностную. В этом контексте нам представляется весьма продуктивным обсуждение проблем *прото*-социального⁹, *прото*-язычного и *прото*-логического¹⁰, а также *прото*-символического (консциентального, связанного с генезисом сознания) и *прото*-государственного знания, которые имплантированы в живой организм религиозно-этнокультурных общностей и в какой-то мере являются квази-естественным ориентиром проектирования. Все перечисленные приставки «прото» обозначают только одно — возможность прослеживания генезиса сознания и понимания из процессов непонимания, исходных форм общности и социальности из системы коммуникативных интерсубъектных взаимодействий, новых типов символизма и языка из преодоления непонимания и передачи результатов понимания.

Именно для так понимаемой общности, как субъекта-носителя мыследеятельности, правомерен тезис ныне живущего в Германии американского философа и исследователя истории науки Дж. Тенненбаума¹¹, что «изменение мышления равнозначно изменению космоса».

Итак, именно религиозно-этнокультурная, профессиональная общность, рассматриваемая как предельный тип субъектности, является носителем принципа коллективной мыследеятельности и в этом смысле сама определяет и отстраивает «точку» для определения уровня онтологичности собственного существования. Вступая во взаимодействия с другими мыследеятельностными общностями, коллективами, происходит взаимное выявление уровня субъектности каждой из этих общностей.

Безусловно, могут и должны существовать носители коллективной мыследеятельности, которых должна волновать проблема падения мыследеятельностной онтологичности и уровня субъектности. И они могут и должны ставить цель продвижения к более высоким уровням онтологичности собственного существования. С этой точки зрения, фиксируемые О.И. Генисаретским гетеродоксия (разноверье) и гетероаксиономия (разные ценностные ориентации) являются обязательным, неизбывным полем прохождения существования для коллективов и групп, движущихся к более высокому рангу мыследеятельностной онтологичности, которая не всегда совпадает с организационно-технической оснащённостью.

Поскольку носителем мыследеятельности является всякий раз конкретная этноконфессиональная, профессиональная общность, то решение личностью конкретных задач осуществляется на основе механизмов идентификации с идеальными воображёнными позиционными фигурами, отнесёнными к этой общности. Следующий шаг — выявление расхождений между воображённой позиционной структурой, характеризующей общность для личности и её реальной организацией, обустройством общности.

Таким образом, помимо позиционной идентификации себя с общностью и построения позиционной идентичности себя в общности, одновременно осуществляется процесс аутентизации — установления меры подлинности понимания данного коллектива и соответствия данной общности конкретному используемому позиционному символизму.

Примечания

¹ См.: Henry St. Maurice Two Rhetorics of Cynicism Debates over Channel One: Two Riders in a Barren Landscape.

² См.: Громыко Ю.В. Проектное сознание. — М., Пайдейя, 1998.

³ Очень характерными являются поздние работы Г. Батищева.

⁴ Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // В кн.: Давыдов В.В. Последние выступления. — М., ПЦ Эксперимент, 1998.

⁵ См.: Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. — М., 1994.

⁶ См. работу А.В. Брушлинского.

⁷ Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. — М., 1994.

⁸ См.: Зинченко В.П. Выступление по проблеме внешнего — внутреннего на 4-м Конгрессе по теории деятельности в Архусе.

⁹ См. работы Малявина В.В., в частности вступительную статью к Чжуан Цзы, Ле Цзы из серии «Философское наследие // Мудрость безумных речей. — М., 1995. — С. 3-56.

¹⁰ См.: Кобзев А.И. Учение о символах и числах в китайской классической философии. — М., Наука, 1993.

¹¹ Tennenbaum J. Kernenergie. Die weibliche Technik. — Wiesbaden, 1994.

Концепция экспериментальной работы в сфере образования*

Идеи формирующего эксперимента

Эксперимент в сфере образования, сложившийся к настоящему времени, в определенном смысле таковым не является. Существовавшие его примеры не разрешалось анализировать с точки зрения возможных отрицательных последствий. Этот запрет объяснялся неверным пониманием концептуальной составляющей эксперимента, оформленным так: «Нельзя экспериментировать на детях». Понимание образования сводилось к воздействию на отдельного индивида, при этом антропологическая и социокультурная технологии образования игнорировались.

Сегодня очевидно, что образование — это фундаментальная социальная и социокультурная технология, определяющая уровень развития общественного производства¹.

К настоящему времени в психолого-педагогической науке проводится комплексный полидисциплинарный эксперимент, направленный на формирование новых фрагментов и образцов образовательной практики, который так и назван — *формирующий*. Его концептуальное содержание принципиально отличается от естественнонаучного по следующим пунктам:

1. Естественнонаучный эксперимент строится исходя из представления, что воспроизводимый в его структуре объект существует сам по себе, естественно — натураль-

*В главе использованы материалы статьи Громыко Ю.В. и Давыдова В.В., опубликованной в журнале «Российская педагогика», М., 1994, № 4.

но. *Формирующий эксперимент* предполагает построение или порождение объекта внутри его структуры, после чего он и становится предметом изучения.

2. Естественнонаучный эксперимент строится на монопредметной идеализации, выделенной внутри данного предмета. *Формирующий эксперимент* — комплексный и полидисциплинарный, предполагает либо использование одновременно нескольких идеализаций, либо построение на основе принципов конфигурации новой идеализации.

3. Естественнонаучный эксперимент — это средство организации и технологии исследовательского поиска. *Формирующий эксперимент* помимо исследования включает элементы проектирования.

4. Естественнонаучный эксперимент опирается на критерии истинности. Эффективность *формирующего эксперимента* оценивается с точки зрения реализуемости проектной идеи и анализа последствий.

5. Естественнонаучный эксперимент обеспечивает исследовательскую деятельность исключительно внутри социального института науки. *Формирующий эксперимент* наряду с научно-исследовательской позицией обеспечивает соорганизацию и постоянную связь управленцев, методистов, учителей, учащихся и их родителей.

Рассмотрим своеобразие формирующего эксперимента на примере его становления в детской и педагогической психологии, в истории которой выделяются два этапа. *Первый этап* связан с применением констатирующего метода, а сама психология была по преимуществу описательной дисциплиной. В понятиях «развитие психики», «законы развития психики» она выявила основные ступени исторически сформировавшегося детства, но еще не имела средств для объяснения внутренних механизмов усвоения знаний и психического развития.

Переломным моментом в ее истории стало создание

Л.С. Выготским концепции, согласно которой специфические человеческие функции **не даны** от рождения, а лишь **заданы** как общественные образцы. Поэтому психическое

развитие осуществляется в форме присвоения этих образцов, происходящего в процессе воспитания и обучения. В результате были сформулированы предпосылки для изучения внутренних связей различных способов воспитания и обучения с соответствующим характером психического развития, выявлены условия проведения формирующего эксперимента как особого метода изучения сущности этих связей.

Л.С. Выготский и его сотрудники стали применять «каузально генетический метод», позволяющий исследовать процесс возникновения психических новообразований посредством их целенаправленного формирования, что означало качественно новый этап в развитии психологии.

Для метода формирующего эксперимента характерно активное вмешательство исследователя в изучаемые процессы. Его проведение предполагает проектирование и моделирование содержания психических новообразований, средств и путей их формирования, он позволяет изучать условия и закономерности их происхождения. «Только в генезисе, — подчеркивал П.Я. Гальперин, — раскрывается подлинное строение психических функций: когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того — «уходит вглубь» и прикрывается «явлением» совсем другого вида, природы и строения»².

Формирующий эксперимент можно назвать, на наш взгляд, генетико-моделирующим, поскольку в нем воплощается единство изучения развития детей с воспитанием и обучением. Он опирается на конструирование новых программ воспитания и обучения, способов их реализации. Экспериментальное воспитание и обучение осуществляется не как простое приспособление к наличному, а как использование в общении средств, которые формируют новый уровень развития способностей.

С.Л. Рубинштейн писал, что элементы педагогического воздействия вводятся в сам эксперимент, строя изучение по типу экспериментального урока. «Обучая ребенка, мы стремимся не зафиксировать стадию или уровень, на ко-

тором находится ребенок, а помочь ему продвинуться с этой стадии на следующую, высшую стадию. В этом продвижении мы изучаем развитие Детской психики»³.

Разработка этого исследовательского метода — задача сложная, а его проверка и применение предполагают создание специальных учреждений. Развивающее воспитание и обучение имеет дело с живым ребёнком, с его целостной деятельностью, воспроизводящей в индивидууме общественно выработанные потребности, способности, знания и способы поведения. Эта деятельность содержит много аспектов, в том числе, социальный, логический, педагогический, психологический, физиологический и др. Поэтому развивающее воспитание и обучение по сути своей должно изучаться комплексно, специалистами многих дисциплин. Некоторый опыт такой совместной работы накоплен, но нужно признать, что создание стратегии ее развертывания и средств организации — дело будущего. Только в специально организованных учреждениях можно сравнительно долгое время изучать влияние различных форм и методов на развитие достаточно большого числа детей, обеспечивая при этом комплексный контроль за деятельностью воспитателей, учителей и самих детей.

Этот эксперимент предполагает наличие следующих этапов:

разделение проектируемых качеств сознания и личности учащихся;

учебно-воспитательного процесса;

строения совместной деятельности учащихся и учителей, поиски средств ее реализации;

использования предложенных средств.

Конечно, отдельные этапы этого процесса разрозненно осуществляются и с помощью констатирующего экспери-

- философско-со

- педагогическо

- логико-психол

- выявление эфф

- физиолого-мед

мента, но целенаправленно и результативно это возможно только в обстоятельствах *формирующего* эксперимента. Цепочка названных этапов представлена здесь в чисто логическом плане — в реальности они «челночно» пронизывают друг друга. Порой при поиске методических средств требуется компетенция философа и логика, а при определении эффективности этой деятельности — компетенция физиолога.

Нами выявлены основные *условия* успешного проведения комплексного проектирования в сфере образования:

1. Формулирование руководителями учреждений образования, политическими и общественными деятелями заказа на конкретный проект, определение источников его финансирования.

2. Принятие исполнителями на себя серьезных моральных обязательств.

3. Создание специальных учреждений для реализации проекта.

4. Проведение достаточно длительной работы с постоянным уточнением исходного проекта.

5. Привлечение специалистов разных дисциплин, практиков-учителей и администраторов.

6. Использование различных методов проектирования и реализации проекта.

7. Должное кадрово-финансовое и техническое обеспечение.

Технология формирующего эксперимента является в определенном смысле промежуточной между традиционными положениями психолого-педагогической науки и возникающей на наших глазах новой парадигмой научности в образовании. Эта её особенность заключается в том, что содержащиеся в ней принципиально новые идеи не были тотально развёрнуты в виде новой системы взглядов и представлены в виде особого подхода в науках об образовании.

Новый тип научности в образовании

В цикле работ ряда групп и коллективов в настоящее время формируется новый тип научности — научность проектно-программного типа. Происходит то, что Томас Кун назвал сменой парадигмы⁴. Её ядро составляют деятельности проектирования и программирования, основная характеристика которых состоит в том, что они разрабатывают, формируют и создают новые, еще не существующие системы практики образования. При этом обеспечивается научное описание и конструктивная разработка принципиально новых фрагментов и систем, появление которых, собственно, и отличает будущее от прошлого.

Чтобы направить арсенал методов проектирования на практику образования в целом или отдельные её автономные фрагменты, она должна быть представлена как система социо-культурных деятельностей. В этом случае предметом проектирования становится их культурно-историческая форма, а предметом программирования выступают процессы практики, представленной как смена этих форм.

Элементы подобного подхода как раз и содержатся в идеях формирующего эксперимента. Как известно, предметом целенаправленной работы (а мы скажем — *проектирования*) в рамках такого эксперимента выступает учебная деятельность, взятая со стороны своей культурно-исторической формы и представленная затем как система учебных задач и действий⁵.

Но учебная деятельность существует во взаимодействии с определённым типом обучения. Учение-обучение обеспечиваются системой деятельностей конструкторов методических средств, дидактов, создающих образцы нового содержания образования, психологов-диагностов, формирующих представление о результатах обучения, управленцев и т. д. И вся сфера образования в целом, со всем набором её социо-культурных общественных функций также может стать предметом проектирования. В этом случае в качестве телеотехнического проекта могут выступить цели образования.

Очень важно понять, что деятельностные представления о совокупности социо-культурных форм образования задают идеальную действительность проектирования. Но результаты движения в ней должны оформляться в виде конкретных проектов. Тогда задачей эксперимента становится реализация идеального проектного содержания в устройстве (форме) организационного проекта конкретного учреждения или их системы. Такие проекты обуславливают тип продукта, который используют директора школ, учителя и управленцы. Их экспериментально-научный характер определяется наличием идеального проектного содержания.

Типология объектов эксперимента, оформляемых в виде конкретных организационных проектов

Данные объекты вычленяются на основании рефлексивного анализа опыта. Можно перечислить ряд таких объектов, которые были так оформлены. Это прежде всего сфера российского образования в целом, региональные сферы, например в Тульском регионе, в Москве, в Ханты-Мансийском округе. Объекты проектных экспериментов первого и второго типов представлены соответственно в виде федеральной и региональных программ⁶.

Как правило, при разработке идеального содержания проектов подобного типа важно найти исходные расчленения, которые будут охватывать специфику проектируемой сферы. Например, при подготовке программы для Москвы было очень важно представить образование в виде трех подсистем: устойчиво функционирующих, дифференцирующихся учебно-образовательных услуг; социо-культурной технологии *социализации* и в виде особой структуры — *систему развития*¹.

Казалось бы, какое отношение к экспериментальным поискам нашей академии имеет Федеральная программа? Если в ней отсутствует идеальное проектное содер-

жание, — то никакого, ибо она превращается в «казенную бумагу», приспособленную к сложившимся, как правило, фиктивно-демонстративным способам работы. Здесь научное обеспечение вообще излишне. Ученые приглашаются лишь для «выдавливания» конкурентных групп. Если в Федеральной программе есть идеальное проектное содержание, то возникает особо сложная задача — экспериментальное выращивание новых способов деятельности для управленцев, политиков, ученых, учителей.

Другой объект эксперимента — учебное учреждение: школа, лицей, гимназия, колледж и пр., представленное как *полисистема*. Реализация его проектного содержания — сложная задача. В этом случае, когда идеальным проектным содержанием выступают не только системы учебной и обучающей, но и спортивной, трудовой, научной, художественно-эстетической, духовно-религиозной деятельности, а также формы коммуникации и общения детей и взрослых, данный тип идеального проектного содержания оформляется в проекты культурно-образовательных центров. Эксперимент по их реализации связан с выращиванием в конкретных региональных условиях набора деятельностей, определяющих разнонаправленное духовно-творческое развитие детей.

Более сложный тип проекта предполагает выделение в качестве идеального содержания всей совокупности процессов образования, реально встроенных в экономику, бизнес, производство, инженерию, управление, а также представление всей хозяйственно-производственной и социокультурной организации в виде «городов образования» — *пайдеяполисов*. Один такой «город» создается в Дубне, в Центре физических исследований РАН.

При решении задачи соединения процессов образования с развитием конкретной профессиональной деятельности на основе освоения «прорывных» её образцов создаются проекты «образовательной деревни» — *educational village*.

Другой тип объекта проектного эксперимента, предложенного группой калужских философов и методологов и

нацеленного на освоение специализированного духовного образовательного содержания, получил название «духовного парка» (по аналогии с технопарками). В нём представлены исторические образцы духовной и духовно-религиозной деятельности, выступающие в качестве предмета целенаправленного изучения и освоения. В качестве идеального содержания объединены музейная деятельность и учение-обучение.

Еще одним примером объекта проектного эксперимента является соединение разных ступеней образования в единую систему, например университет и несколько колледжей, когда в итоге получается *университетский образовательный округ*.

Технологические типы образовательных проектов

Делая предметом проектных экспериментов региональную сферу образования и создавая конкретный проект, управленец и представитель науки попадают в ситуацию разрыва. Чтобы создать систему в масштабах, скажем, региона, программа развития образования должна быть доведена до системы конкретных проектов и совокупности соответствующих служб (методической, диагностической и пр.), но перепроектировать одновременно всю систему — означает её разрушать. Поэтому необходимо четко осознать масштабы экспериментального преобразования в реальной деятельности и их отличие от намечаемых в проектном мышлении.

Различают проекты локальный, сочленённый, системный и системно транслируемый. *Локальный* не претендует на изменение всей системы. Его основное назначение — задать образцы единиц нового типа внутри неё. Это различные учебно-образовательные учреждения, научные и общественно-образовательные организации.

Сочленённый проект предполагает решение задачи на объединение нескольких моно-проектов в один. Однако по-

добное объединение не приводит к созданию системного проекта, поскольку здесь отсутствует некая целостная единица образовательной политики.

Заложенная в *системный проект* целостная единица является уникальной и должна быть вписана в конкретные региональные условия и социо-культурный контекст региона. Но в проекте могут быть предусмотрены принципы трансформации данной системы образования при переносе в другие условия. В том случае, если он содержит механизм тиражирования, приводящий каждый раз к созданию уникальных образовательных объектов, перед нами оказывается проект *системно транслируемый*. Для построения региональной сферы образования необходимо иметь весь набор названных проектов.

Инновационные стратегии проектных экспериментов

Наличие проектов четырех типов не означает, что они могут быть автоматически реализованы. Это лишь создает предпосылку для формирования инновационной стратегии проектно-реализационных экспериментов. Проект не может быть реализован мгновенно, и поэтому должны действовать существующие образовательные структуры.

Методологическое представление о сфере образования требует различения и соорганизации процессов её функционирования и развития. Для осуществления масштабных проектов планируемые процессы и структуры должны быть выделены в виде *развивающейся системы*. Последняя включает:

- экспериментальную образовательную площадку (ЭОП), где создаются качественно новые типы содержания и форм всех видов и ступеней образования, новые технологии обучения и практики;
- инновационную образовательную структуру или её фрагмент;
- «консервативную» образовательную структуру как точку устойчивости, что позволяет сравнивать результаты

применения новых типов и форм и отработанных (устоявшихся);

- управленческо

но-диагностические и коррекционные службы.

Выделение такой системы основано на соорганизации её функционирования и развития, однако, отнюдь не на принципах иерархической подчиненности. На ЭОП готовятся экспериментальные чертежи и первые демонстрационные образцы. Затем на их основе выращивается многомерная, встроенная в социальный мир и региональные процессы новая практика, не похожая на первоначальные образцы. Различие ЭОП, инновационной и «консервативной» структур образования позволяет начать координировать время их реализации с временем функционирования существующей системы.

Полидисциплинарная организация проектных экспериментов

Проектирование сферы образования в целом и отдельных её фрагментов строится на основе уже имеющихся знаний. Вместе с тем, само проектирование выводит на постановку новых вопросов, для ответа на которые такие знания отсутствуют, что требует их поиска. С этой точки зрения, проектирование выступает как способ научного прорыва и содержит в себе практико-ориентированную и фундаментальную составляющие.

Проект любой новой системы исходит из определённых знаний о механизмах развития самого образования и общества. Поэтому реализация конкретного проекта есть либо подтверждение уже имеющихся знаний и гипотетических предположений, либо их отрицание. Эта эпистемологическая сторона проектирования может быть вскрыта специальными средствами анализа. Именно в данном случае становится очевидно, что такое проектирование является сложнейшим философско-методологическим экспериментом особого рода.

Продемонстрируем это положение, выявляя полидисциплинарный эпистемологический разрез региональных сфер и программ. При их создании важнейшим оказывается положение о том, что образование — это средство развития региональных общественных систем. С указанной точки зрения, для социологии образования и обществоведения возникает специальная задача — получить новые знания не только о влиянии сложившихся форм общественной жизни на образование, но и об обратном его влиянии на общество. В плане анализа культурологической проблематики следует продумать вопрос о принципах организации и функционирования культурно-насыщенных сред.

При реконструкции экономического аспекта возникает проблема: какие социально-экономические условия создают для сферы образования свое особое «хозяйство», обеспечивающее опережающее накопление средств, свои банки и образовательно-инвестиционные компании?

Одна из общефилософских проблем развития образования связана с определением принципов построения учебных предметов нового типа, исходя из представлений об истории существующей системы наук, теоретического мышления и практической деятельности. Необходим поиск ответов на традиционные психолого-педагогические вопросы: каковы организация нового содержания образования, принципы построения новых типов учебных предметов, содержание педагогической деятельности? Как соотносятся специально организуемые и эволюционно-возрастные компоненты детского развития?

Данная тематическая организация эпистемологической составляющей проектных экспериментов позволяет продемонстрировать тип исследовательского содержания, которое может быть выявлено при анализе последствий реализации конкретных проектов. Таким образом, оказывается, что внутри самой проектной работы может быть вычленена и специально организована рефлексия употребления существующих научных знаний при построении

конкретных проектов и на основе этой рефлексии — развернут особый тип исследований.

Институциональные структуры, обеспечивающие реализацию проектов

Основная трудность исполнения экспериментального проекта состоит в переходе от его «бумажного» варианта к коллективу, его реализующему. Он должен быть создан в соответствии с содержанием важнейших проектных идей, а его члены — их принять. Известно, что если такой коллектив на некотором предварительном этапе не выступил соразработчиком проекта, то в дальнейшем он будет неспособен самостоятельно его реализовать. Однако само проектное содержание должно быть коллективно продумано с точки зрения последствий и принципиальных трудностей его воплощения.

Опыт показывает, что, как правило, хороший проект никогда не реализуется в том виде, в котором был создан. В этом состоит один из важнейших принципов проектирования и программирования. Коллектив, осуществляющий проект, должен постоянно возвращаться к исходному замыслу с точки зрения выявленных новых обстоятельств, ставить заново цели, то есть осуществлять *пере-проектирование*.

В этом случае мы переходим от представления о проектировании как одноактной разработке и мгновенной реализации к представлению о перманентных циклах проектирования, которое складывается из нескольких одновременно осуществляемых процессов, к представлению о *программировании* процессов развития в образовании.

Все эти затронутые выше моменты проектирования и программирования могут осуществляться на основе специально создаваемых *организационно-деятельностных игр* (ОДИ), которые следует рассматривать в качестве особого метода комплексных экспериментов наряду с формирующим экспериментом⁸. Как и в нём, проектируемая дея-

тельность не существует натурально, но в соответствии с принципами игротехники и методологической работы возникает внутри игры.

ОДИ позволяет воспроизводить, а затем анализировать позиционные структуры образовательной деятельности любого уровня сложности, которые часто не могут стать предметом анализа в индивидуальном мышлении теоретика. А в условиях игры они первоначально осуществляются в «живом» действии членами коллектива и лишь затем становятся предметом анализа. Понимая все преимущества игры, можно предположить, что такая установка будет необходима фактически во всех регионах России.

Следует четко различать работу по созданию проекта, анализу результатов его реализации, пере-проектированию, с одной стороны, и деятельность по воплощению проекта на экспериментальной площадке — с другой. Чтобы проектирование и пере-проектирование не сливались с экспериментом и тем самым не разрушали его, последний должен быть специально институционализирован. Формы подобной институционализации многообразны (школы, лаборатории, институты, экспертизы и пр.).

Итак, развёртывание экспериментального поиска в сфере образования предполагает переход к экспериментам проектно-программного типа, конституирующим особый тип научности в образовании.

Примечания

¹ См.: Громыко Ю.В., Давыдов В.В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития. — М., Россия-2010, 1993. № 1; Социально-культурная политика и общественно-региональное развитие. — Россия-2010, 1994. № 1-2.

² Гальперин П.Л. К учению об интериоризации. — М., Вопросы психологии, 1977. № 6, — С. 25.

³ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1991. — С. 61.

⁴ См.: Кун. Т. Структура научных революций. — М., 1986.

⁵ См.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

⁶ См.: Федеральная программа развития российского образования: Россия-2010, 1993. — С. 2; Социально-культурная политика и общественно-региональное развитие: Россия-2010, 1994. № 1-2.

⁷ См.: Программы развития столичного образования. — М., 1994.

⁸ См.: Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования: технология прорыва в будущее. — М., 1992.

Глава 9

Представление об идеальном действии — метод Давыдова

Идеальное мышление-знание и смена формационных систем мыследеятельности

Представления об идеальном действии, об идеальном движении, пожалуй, наиболее интересное и по-настоящему не освоенное понятие системы В.В. Давыдова. Именно при разработке данного понятия философская антропология и психология приходят в тесное соприкосновение с разрабатываемой В.В. Давыдовым теорией мышления. Как известно, важнейший тезис его докторской диссертации состоял в том, что мышление не является предметом изучения только психологии. Психология мышления как особая дисциплина возможна. Но общественно-историческая и духовная «природа» мышления не исчерпывается закономерностями, раскрываемыми на основе психологии мышления. Изучение этой «природы», генезиса и особенностей осуществления актов мышления в разных типах деятельности требует организации комплексных полидисциплинарных исследований и разработок: в философии, логике, социологии, семиотике, возрастной психологии, истории наук и т. д.

Стремясь построить науку о мышлении — Теорию Мышления с большой буквы, — В.В. Давыдов в соответствии с логико-философским методом восхождения от абстрактного к конкретному, детально рассмотренному и проанализированному в диссертации Э.В. Ильенкова, а также

в диссертации А.А. Зиновьева, выделил исходную «клеточку» данной теории — *мыслительный акт*. Анализ строения мыслительного акта собственно и представлял предлагавшийся способ изучения данной клеточки. Само строение мыслительного акта легло в основу рассмотрения В.В. Давыдовым структуры *понятия*, а затем учебных действий в системе полноценной конкретной учебной деятельности, обеспечивающей *освоение содержания понятия*.

Само предлагающееся представление о мыслительном акте является достаточно сложным образованием, несмотря на всю его удивительную простоту. Во-первых, мы с самого начала сталкиваемся с принципиально двойственной категориальной формулировкой единицы мышления. С одной стороны, речь идёт о строении акта, что предполагает введение структуралистских определений и построение структурного представления. С другой стороны, говорится именно о мыслительном акте, то есть определённой единице активности.

Таким образом, при описании и характеристике мышления мы сталкиваемся с процессуально структурным определением единицы мышления, которую в диалектическом языке можно охарактеризовать как единство подвижного и неподвижного. Эта «подвижная неподвижность» в устройстве мышления как раз и схватывается за счёт единства процессуальных и структурных описаний. С одной стороны, мы выделяем элементы единой структуры акта мышления, образующие его форму. А с другой — перед нами акт — единица движения. Можно даже утверждать, что акт реализуется весь целиком, единой структурой, и в этом как раз и состоит процессуальная организация мышления.

Именно данное представление о мыслительном акте делает бессмысленными и невозможными часто сегодня осуществляющиеся потуги заново выстраивать теорию мышления, так, как будто эта важнейшая работа по выделению клеточки мышления не была уже проделана. Многим психологам может показаться, что ничего, собственно,

после выхода в свет работ В.В. Давыдова-то и не произошло. И можно заново, возвращаясь к дефинициям И. Канта, Г. Гегеля, Э. Клапареда, Ж. Пиаже, Дж. Дьюи и других, определять, что мы, собственно, понимаем под мышлением и как можем охарактеризовать данный процесс. Но это не так! Изменилось очень многое-

После работы В.В. Давыдова стало очевидно, что дело не в формулировках и определениях того, что такое мышление. Дело в предлагаемом *принципе*, в соответствии с которым может быть организовано мышление. С этой точки зрения, для построения теории мышления необходим не *канон* в виде набора конвенциональных правил, но *органон* в виде *системы средств*.

В предложенной В.В. Давыдовым единице теории мышления был предъявлен двойной продукт его теоретической работы — представление о том, чем должна быть клеточка теории, и каково конкретное устройство процессуальной единицы мышления. С этой точки зрения, нам с течением времени, например, может показаться, что представление о механизмах мышления устарели и нуждаются в серьёзном дополнении и исправлении. Но это не означает, что устарела сама клеточка. И наоборот, мы можем посчитать, что очень сильно устарели представления о том, что такое теория, и нам необходимо рассматривать заново методы построения этой теории. Но во всех случаях после появления работ В.В. Давыдова мы должны будем дифференцировать и различать устройство самой «клеточки» и наполнение этой «клеточки», механизмы её осуществления.

В любом случае, после работ В.В. Давыдова нам незачем рыскать по бесконечным определениям сути того, что следует называть мышлением. Мы можем обращаться к *принципу*, на основе которого организуется само мышление и складываются условия для его генетического происхождения. В предложенном данном принципе мы видим новый способ **построения теории мышления**. Он заключается в том, чтобы **выделить схему** и затем начать её реализо-

вывать, акцентируя в более широком контексте проблемы реализации данной схемы. В этом, на наш взгляд, и состоит революционный способ изучения мышления, предложенный В.В. Давыдовым.

Мы готовы согласиться с тем, что данный способ мышления был предложен Г.П. Щедровицким и обсуждался на комиссии по логике и психологии мышления под его руководством. И активнейшим членом этой комиссии был В.В. Давыдов. Здесь мы сталкиваемся с принципиально новыми методами изучения самых разнообразных инноваций в гуманитарных науках. Суть этих методов в том, чтобы в результате предшествующего анализа выделить схему, определяющую способ организации и построения изучаемого новообразования, а затем начать эту схему осуществлять, анализируя трудности и принципиально новые особенности ситуации, возникающие в ходе реализации данной схемы.

Способы реализации введённой схемы могут быть принципиально разными. Например, мы можем посчитать, что важнейшим моментом реализации данной схемы, является не осуществление её в готовой форме, а постановка вопроса о генезисе (происхождении) того образования, которое выделено на схеме. В этом случае мы будем осуществлять различные разновидности «ракоходного» метода И.Г. Фихте в соответствии с принципами трансцендентального идеализма: сначала выделять при помощи схемы интересующее нас образование, затем ставить вопрос о его происхождении, а уже после этого создавать специальный метод появления данного образования в деятельности ребёнка.

Но, обсуждая генезис той или иной способности, того или иного образования в деятельности ребёнка, нам надо сначала выделить это образование и зафиксировать его как существующее. В этом состоит известный парадокс *генетической эпистемологии* — дисциплине, в которой анализируется и обсуждается происхождение разных знаний. Получается, что сначала нам необходимо выделить *форму* данного знания как сложившегося, находящегося в про-

цессах употребления, и лишь затем анализировать *процессы происхождения* данного знания. Хотя, казалось бы, более реальным должен быть процесс именно происхождения знания.

Величайшая заслуга В.В. Давыдова в том, что им была выделена «клеточка» схемы мыслительного акта, относительно которой затем можно было ставить вопрос о генетическом происхождении процессов мышления. Некоторые исследователи могут утверждать, что давыдовское представление о строении мыслительного акта очень сильно напоминает схему знания, или иначе схему «замещения», предложенную и разработанную Г.П. Щедровицким совместно с Н.Г. Алексеевым. Более того, поскольку В.В. Давыдов сам схем почти не рисовал за исключением своеобразной схемы структуры деятельности по А.Н. Леонтьеву, построенной им в ходе ОДИ в г. Абакане, то мы и интерпретацию акта мышления по В.В. Давыдову делаем на основе схемы, предложенной Г.П. Щедровицким и Н.Г. Алексеевым.

Нам представляется, что это не так. Хотя схема мыслительного акта имеет определённое сходство в интерпретации со схемой знания, прежде всего, в идеях возможности двухплоскостного движения, перехода от специфических предметных действий преобразования предметов и вещей к действию моделирования и преобразования моделей, она может рассматриваться и как достаточно **самостоятельная мыслительная форма**. Основной момент своеобразия мыслительного акта, по В.В. Давыдову, состоит в том, что для него переход к моделям оказывается связанным с необходимостью выражения таких отношений между предметами и вещами, которые невозможно выразить при помощи свойств и характеристик самих предметов и вещей. В этом, собственно, и состоит **функция идеализации и построения идеального**, которое материализуется и фиксируется при помощи моделей.

Эта идея — выразить и представить в другом языке и в другом слое продвижения то, что невозможно пред-

ставить в данном слое и данных характеристиках, очень близка идее «метафоры» Линдона Ларуша. Представление о принципиальном значении метафоры в мышлении, с точки зрения Линдона Ларуша, состоит в том, что мышление предполагает выражение принципиально новых характеристик и свойств в языке, не предназначенном для выражения данных характеристик. Мышление предполагает выход в новое измерение и использование новой размерности¹. Но первоначально для фиксации характеристик этой новой размерности используется язык, предназначенный для выражения свойств и характеристик старой размерности.

Таким образом, в метафоре мы обнаруживаем важнейший парадокс организации мышления — продвижение к новому типу размерности, но первоначально только в рамках и границах старого языка. Следовательно, саму эту новую размерность, новые возможности преобразования и действия, оказывается, необходимо видеть **вне уже сформированного и отчеканенного языка**. Хотя может оказаться, что мышление строится и по-другому, сначала изобретая и **создавая новый язык**, и лишь потом формируя новую интерпретацию этого языка.

С другой стороны, в данном представлении мыслительного акта, мы можем выделить данное Н.Г. Алексеевым фундаментальное определение того, что такое **знание**. Н.Г. Алексеев считает важнейшей, фундаментальной характеристикой знания **выражение одного в другом**. В языке моделей выражается то, что начинает обнаруживаться, но не может быть выражено в языке действий с предметами, а также в характеристиках и свойствах самих предметов. Эта обязательная двуплановость знания, необходимое *продвижение одновременно в двух слоях (по В.В. Рубцову)* — в слое специфических предметных действий и в слое моделей — *точно так же* отображена на схеме мыслительного акта. Выделение самой этой двуплановости как важнейшей основы мышления мы в своих работах связываем со способностью понимания².

Сегодня, по прошествии многих лет нашего собственного участия в обсуждении роли и функций предложенной В.В. Давыдовым схемы в построении принципиально новой генетической эпистемологии в отличие от той, которая была у Ж. Пиаже, мы можем ещё раз подчеркнуть особый *статус представлений о строении мыслительного акта* в системе В.В. Давыдова. Этот статус заключается в определении той схемы, на основе которой должна собраться и сформироваться полноценная способность мысли. Это представление о мыслительном акте выполняет своеобразную функцию *символа* мышления, который должен быть передан ребёнку.

Передача этого символа предполагает, что ребёнок получает практику проживания некоторого принципиального опыта мышления, который состоит в различении как минимум двух планов движения — плана преобразования предметов и вещей и плана преобразования моделей, — и принимает задачу выражения одного в другом.

Наиболее интересный и принципиальный момент работы с данной схемой можно рассмотреть при изучении В.В. Давыдовым совместно с В.П. Андроновым условия происхождения идеальных действий³ на примере анализа формирования у ребёнка полноценного действия счёта предметных совокупностей. Как известно, В.В. Давыдов рассматривал изучение условий и закономерностей самого процесса возникновения идеальных действий как важнейшую предпосылку построения современной *теории интериоризации*.

В.В. Давыдов понимал под идеальными действиями сокращённые подразумеваемые действия:

«Сокращённые предметные операции, лежащие за пределами того, что фактически делается, — это операции, которые лишь «имеются в виду», подразумеваясь как бы сделанными. Такие подразумеваемые операции осуществляются в форме идеальных или умственных движений, отличающихся по своей логике и своим возможностям от движений, соответствующих первичному материальному действию»⁴.

Но в данной работе В.В. Давыдова мы, фактически, сталкиваемся с двумя разными логиками анализа идеальных действий. И нам надо принципиально эти две логики различить.

Одна логика является достаточно традиционной для работ в рамках теории П.Я. Гальперина. Она предполагает анализ того, как исходно материальное полноценное развёрнутое действие, сокращаясь, вживляется внутрь психофизиологической ткани сознания и психики индивида.

Другая логика состоит в ином подходе к изучению сокращённого и обобщённого действия. Она предполагает рассмотрение обобщённого и сокращённого действия как способа овладения возможностями многих действий. Когда эти выделяемые возможности — в пределе всех действий данного класса — сами могут использоваться как средство для решения каких-то новых задач. Собственно этот момент *схватывания возможности* многих действий для превращения их в средство работы с новым предметом и представляется нам наиболее принципиальным и интересным.

Здесь следует достаточно развёрнуто и открыто обозначить нашу позицию, поскольку мы с большим сомнением относимся к теории интериоризации, считая, что ничего извне внутрь не вживляется. При осуществлении полноценных развёрнутых предметных действий обязательно включается план сознания с множеством идеальных интенционально-ориентационных характеристик: предмета действия; исходного замысла будущего действия; меры соответствия актуального действия в ситуации замыслу⁵; предшествующей ситуации действия. Не случайно в традиционных буддистских теориях сознания Гуссерлевской протенции и ретенции (перспективным и ретроспективным интенциям рефлексивного сознания) соответствуют правосторонние и левосторонние свастики — свастика рассеивающая и свастика стягающая. Это означает, что любое действие в ситуации не может быть сведено к наблюдению внешне представленных предметов, но оно опирает-

ся на самый сложный план и тончайшую архитектуру (часто, впрочем, не выявленную) организации сознания.

В.В. Давыдов в ряде последних принципиальных обсуждений при подготовке к международному конгрессу по теории деятельности в Архусе (Дания) специально подчёркивал, что для него теория интериоризации имеет принципиальное значение с точки зрения выдвижения фундаментальной гипотезы о тождественности строения коллективно распределённой развёрнутой деятельности и индивидуальной деятельности. На конгрессе по теории деятельности в Лахти (Финляндия) в 1994 году Ю. Энгештрём, встав на защиту теории интериоризации в дискуссии с А.В. Брушлинским, справедливо подчёркивал, что процессы интериоризации необходимо рассматривать одновременно с процессами экстериоризации. И, например, в ранних работах Л.С. Выготского, в частности в «Психологии искусства», процессы экстериоризации получили значительно большее значение, чем процессы интериоризации.

По всей видимости, мы уже приблизились к той грани накопления новых представлений об антропологии развития, когда гипотеза интериоризации в различных её разновидностях может быть отброшена⁶. Нас начинает интересовать не то, как человек овладевает своим собственным индивидуальным поведением после того, как он эффективно действовал в коллективно распределённой форме деятельности, но как человек, попадая во всё новые контексты, раскрывает новые возможности своих мыследеятельностных способностей (понимания, рефлексии, действия) и сознания.

В мыследеятельности не существует чётко разграниченных, однозначно заданных границ между внешним и внутренним. Внутреннее имеет тенденцию переходить во внешнее, а внешнее, наоборот, становится внутренним. Сама граница внешнего и внутреннего оказывается неустойчивой и весьма подвижной. Человек может переносить в эти новые контексты своей деятельности средства

из ситуаций коллективного мышления и действия, а может выявлять внутренние, до последнего момента скрытые интернализированные характеристики своего мышления и сознания и предъявлять другим членам коллектива в виде внешне задаваемого образца. Понятийная пара интериоризация — экстериоризация всё в большей мере начинает замещаться понятиями овладения и присвоения. Хотя и эти понятия несут на себе отпечаток идей XVII века с акцентированием представлений о господстве человека над природой. Овладение собственным поведением, собственной антропологической «природой», присвоение средств, инструментов деятельности противостоит процессу переживания внутренней принадлежности, причастности {В.В. Рубцов} к членам общности⁷, в которую включён человек. Обнаружение в себе дара внутреннего обладания и благодарность за этот дар позволяют наметить другой ценностный горизонт антропологии развития⁸, отличающийся от требований овладения и обладания. Этот горизонт антропологии развития предполагает обнаружение в себе различных возможностей и способностей.

Теперь, если мы вернёмся к осуществлённому В.В. Давыдовым анализу идеальных действий, то мы обнаружим, что при анализе действий счёта предметных совокупностей он обращает не столько внимания на моменты интериоризации развёрнутых предметных действий во внутренний план, сколько на превращение сокращённых и обобщённых действий в специфические средства для работы с операциями сложения. Безусловно, интерес к процессу интериоризации остаётся принципиальным и очень важным для В.В. Давыдова, как и проблема возникновения внутреннего плана действия. Но в ходе анализа содержания и формы действий сложения В.В. Давыдова, прежде всего, начинают интересовать средства этих действий.

Принципиальной деятельностной особенностью действия сложения вещных совокупностей для В.В. Давыдова является необходимость и возможность ребёнка переходить от числового ряда, от представленности чисел в словесной

форме к вещным совокупностям. Ребёнок должен на основе числовой характеристики представить организацию однородных предметов данной совокупности, которые соотносятся с членами числового ряда. Общая совокупность предметов соответствует последнему члену числового ряда. Присоединяя к предметам данной совокупности некоторое количество предметов другой совокупности, ребёнок должен затем присчитать к последнему члену числового ряда нужное количество членов числового ряда, соответствующих количеству предметов прибавляемой совокупности. И здесь, с точки зрения В.В. Давыдова, ребёнок, осуществляющий действие сложения предметных совокупностей, должен уметь координировать два взаимно противоположных определения числа — его количественную и порядковую характеристики. Выделенная числовая характеристика данной предметной совокупности, представленная в словесной форме, должна быть соотнесена с определённым элементом числового ряда, с одной стороны, и с набором конкретных однородных предметов вещной совокупности — с другой. При добавлении второй предметной совокупности к первой ребёнок должен перевести члены второй вещной совокупности в элементы числового ряда и присчитать их к предварительно зафиксированному элементу числового ряда.

В ходе исследования В.В. Давыдовым и В.П. Андроновым было установлено, что дети, обладающие полноценно сформированным способом сложения, на основе специального демонстрационного двигательного жеста обозначают общее количество предметов данной совокупности, переводя затем число, выражающее общее количество предметов в элемент числового ряда, к которому могут быть затем присчитаны дополнительные элементы. Этот демонстрационный двигательный жест, по мысли В.В. Давыдова, является не чем иным, как обобщённым и сокращённым действием пересчёта элементов вещной совокупности. Ребёнок этим жестом выражает возможность того, что он легко может пересчитать данную совокупность пред-

метов, но этого не делает, поскольку ему важен не сам пересчёт предметов, а его результат.

Пересчёт предметов в совокупности, действие счёта — это действие, предшествующее действию сложения, подготавливающее для него материал. Оперировать в случае действия сложения ребёнок должен с общей числовой характеристикой предметов данной совокупности, которая одновременно выражает количество и цифровое имя — элемент числового ряда. Осуществляя сокращённый жест, ребёнок тем самым присваивает конечный результат предшествующей операции — определение количества предметов данной совокупности.

Основная проблема действия сложения состоит не в объединении элементов двух разных вещных совокупностей, но в работе с числовым рядом. В этом случае число, характеризующее количество элементов данной совокупности, должно стать именем и занять определённое положение в числовом ряду, относительно которого будет осуществляться пересчёт.

Когда ребёнок выходит в идеальную действительность числового ряда, то не число обозначает вещную совокупность, но вещная совокупность символизирует и представляет реальность числа. Это остроумно показано в эксперименте В.В. Давыдова и В.П. Андропова, когда ребёнка просят к количеству предметов в коробочке, на которой написано 1 000 000, прибавить заданное количество предметов или когда количество предметов в исходной предметной совокупности обозначается бессмысленным слогом. Реальностью в этом случае оказывается идеальная действительность числа, не ограничиваемая конкретным набором предметов в ситуации:

«...Теперь не число представляет соответствующую предметную совокупность, а наоборот, некоторая совокупность представляет любое число. В таком *обращении* (инверсии) соотношения предметной группы и числа, собственно, заключается, на наш взгляд, тайна присчитывания как способа сложения, тайна процесса раскрытия самим ребён-

ком единства и совпадения количественного и порядкового момента числа...»⁹

Но что, собственно, стоит за механизмом инверсии группы предметов и числа?

На наш взгляд, этот кардинальный момент переорганизации действия ребёнка связан не с тем, что ребёнок овладел обобщённым и сокращённым действием счёта, выполнив важнейшее условие перехода к действию сложения. Овладение обобщённым и сокращённым действием счёта при переходе к освоению действия сложения является условием необходимым, но не достаточным. Кардинальное отличие организации действия сложения от действия счёта в том, что в действии счёта реальностью для ребёнка являются действия преобразования вещной совокупности в ситуации со взрослым, а числа являются знаками, замещающими предметы.

В действии сложения реальностью является идеальный числовой ряд и возможные переходы в структуре этого ряда, а предметы и вещи являются особого типа знаками (символами) замещения переходов в числовом ряду и выступают в качестве моделей и макетов этих переходов. В этом случае переход от действия счёта к действию сложения предполагает кардинальное изменение самой структуры мыслительного акта.

В действии счёта строение мыслительного акта организовано следующим образом. Ребёнок находится в ситуации действия, где предметом действия оказываются вещи. Он соотносит эти действия с числами и замещает их числами в виде своеобразных моделей количественных характеристик вещей. В действии сложения ребёнок находится в идеальной действительности числового ряда, осуществляя переходы и преобразования в этой действительности. А вещные совокупности являются моделями, замещающими и символизирующими результаты преобразования и переходов в числовом ряду:

«Для практического действия сложения характерно использование чисел как представителей (заместителей) определённых предметных групп, а для умственного дей-

ствия сложения — использование предметной группы как символического представителя числа»¹⁰.

Можно согласиться с В.В. Давыдовым, что одним из условий освоения ребёнком действия сложения, является сформированность у него обобщённого и сокращённого действия счёта. Но не менее важно, чтобы ребёнок различил и приобрёл реальный опыт проживания мыслительного акта, складывающегося на основе практического действия, с одной стороны, и мыслительного акта, реализующегося на основе движения в идеальной действительности мышления, — с другой.

В первом случае осуществляются операции замещения по отношению к элементам практической ситуации и создаются знаковые модели практической ситуации в целом или отдельных её элементов.

Во втором случае операции замещения осуществляются по отношению к идеальной действительности числового ряда и их результатом являются макеты и примеры. Лишь войдя в практику осуществления мыслительных актов второго типа, ребёнок может использовать в качестве средства способы действия, освоенные им в мыслительных актах первого типа. Обретение ребёнком понимания, что числовой ряд — это идеальная действительность, не менее результативный и важный итог его продвижения и антропологического развития, чем освоение обобщённого и сокращённого действия счёта.

Подобное рассмотрение разных типов мыслительных актов позволяет чуть-чуть по-другому поставить проблему идеального, столь важную для В.В. Давыдова. Идеальное оказывается формой концентрированного полагания возможностей¹¹ других вариантов по отношению к исходному действию или предмету данного действия в ситуации. В сферу идеального по отношению к данному конкретному предмету выносятся вся противостоящая ему человеческая культура и история, которую только может в данный момент актуализировать данный человек. По всей видимости, так создаваемое и выделяемое по отношению

к данному предмету Иное и выступает в качестве Идеального гегелевского Ничто данного предмета. Идеальное отличается от идеализации, поскольку идеализация в отличие от идеального направлена на то, чтобы «отщепить» и изолированно от всего другого положить в качестве самостоятельно существующего новый отдельный предмет. Выделение нового отдельно существующего предмета — это и есть функция идеализации.

Полагание возможностей осуществляется на основе **воображения**, функция которого состоит в том, чтобы понять и представить другие варианты как вполне осуществимые и реалистичные. Способность понять, что то, что произошло, могло бы случиться и иначе, является очень важной функцией сознания. С этой точки зрения, воображение есть не что иное, как понимание вариативности и возможных модификаций действия, предмета, общности. Но в том случае, когда проигрываемые возможности и формальная, полагаемая на основе воззрительного понимания-воображения вариативность позволяет увидеть границы сложившейся практической формы действия, структурированной общности, мы имеем дело с **актом трансценденции** (Н.Г. Алексеев), обеспечивающим поворот в судьбе человека и смену его жизненной границы.

Этот поворот в судьбе обеспечивается тем, что человек начинает впервые видеть форму, которая лежит в основе осуществлённого им проживания определённого опыта. Выделение формы действия и деятельности, лежащих в основе опыта, прожитого человеком, не может быть осуществлено чисто волевым актом, искусственно, произвольно. Это должно случиться, возможно, только после многих полаганий на основе понимания-воображения других вариантов и множества рефлексий способа своего действия.

Воображение в сфере идеального как бы подготавливает возможность рефлексии: наконец-то увидеть и схватить форму действия, общности, институциональной организации, задающей границу опыта жизни данного конкретного человека. С этой точки зрения, можно утверждать, что

трансценденция есть не что иное, как рефлексивное мышление по поводу опыта собственного действия или даже собственного жизненного движения. Трансценденция на основе воображения и рефлексии обеспечивает создание мышления по поводу деятельности и действия.

Собственно, здесь мы сталкиваемся с основным парадоксом трансцендентального идеализма Фихте и Шеллинга, который тут же на проверку оказывается чуть ли не историческим материализмом, полностью изменяющим наши представления о мыслительных актах. Для того, чтобы произошла трансценденция, намного раньше необходимо пройти через реальный опыт и реальное проживание практики. По отношению к акту трансценденции реальная практика должна случиться гораздо раньше. Только тогда люди смогут осознанно создавать формы для её осмысления, анализа и возможного перепроектирования. Собственно, этот случившийся опыт затем и переводится в имеющую границы форму, которая улавливается актом трансценденции.

Здесь начинается самый интересный момент проблемы идеального действия у В.В. Давыдова. Необходимо ответить на вопрос: идеальное действие обладает у В.В. Давыдова своей собственной формой или его форма описывается в соответствии с принципами организации идеальной действительности числового ряда, вечных совокупностей, элементы которых должны быть соотнесены с числами? Нам представляется, что В.В. Давыдов не ставил вопроса о том, что должна быть ещё сконструирована специальная форма для рассмотрения идеального действия как такового, и что ребёнку наряду с идеальной действительностью числа должна ещё передаваться идеальная действительность самого идеального действия. Именно в этой точке возникает реальная проблема разработки представлений о мыследеятельностной антропологии действия. Хотя В.В. Давыдов специально показывает, как через двигательные элементы действия переструктурируется сам ландшафт работы с предметами. В частности, предметные совокупности могут из изолированных отдельных вещей,

представленных в виде обособленных предметов, превращаться в слитные группы, символизирующие предмет идеального действия, существующего в мышлении. В этом случае выразительное и изобразительное движение перекраивает и трансформирует способы членения вещных совокупностей, действия меняют их внешнюю наглядную форму организации. Именно в этой точке мы видим основное различие в подходах к действию у В.В. Давыдова и П.Я. Гальперина.

Для П.Я. Гальперина ребёнок, осваивая действие счёта, обязательно в качестве исходных характеристик выделял разделённые и обособленные друг от друга предметы.

Для В.В. Давыдова ребёнок в ситуации мог произвольно переструктурировать вещные совокупности в соответствии с масштабом выделяемой и протраиваемой им «единицы». Единицей при этом могли оказаться два, три и более предметов и т. д. В подобном рассмотрении действия безусловно проявляется идея В.В. Давыдова о «мерке», которая и позволяет выделять в измеряемом количестве единиц приложения к нему мерки. Действие по В.В. Давыдову переструктурирует организацию вещей в ситуации:

«...Тайна просчитывания как способа сложения, тайна процесса раскрытия самим ребёнком единства и совпадения количественного и порядкового моментов числа — раскрытия, реализуемого им в форме сквозного движения руки вдоль рядов предметов первого слагаемого. Можно сказать, что именно в этом движении возникает собственно «умственный план» выполнения действия сложения, поскольку лишь посредством такого движения предметная группа начинает выступать для ребёнка как некоторое целостное образование — как *слагаемое*. Тогда у ребёнка и формируется действие сложения в отличие от действия счёта, с помощью которого он решал ранее задачи на сложение»¹².

Но подобные возможности действия, обеспечивающие переструктурирование самой вещной совокупности, В.В. Давыдов связывает с особой формой действия, с осо-

/

бым его типом, возникающим в ходе процесса интериоризации:

«...Теперь эту задачу ребёнку можно и нужно было решать адекватным ей действием, но оно должно было стать *умственным* по способу выражения отношения предметной группы и числа»¹³.

Или чуть более развёрнуто:

«Сокращённые предметные операции, лежащие за пределами того, что фактически делается, — это операции, которые лишь «имеются в виду», подразумеваясь как бы сделанными. Такие подразумеваемые операции осуществляются в форме идеальных или умственных движений, отличающихся по своей логике и своим возможностям от движений, соответствующих первичному материальному действию»¹⁴.

Очевидно, что для В.В. Давыдова идеальные, или умственные, действия являются определённым этапом развития первичных материальных действий. И, собственно, в этой точке мы сталкиваемся с необходимостью базовой онтологической схемы, на которой могли бы обсуждать антропологию преобразовательного действия. Для нас такой схемой вслед за Г.П. Щедровицким является представление о полной мыследеятельности, предполагающей выделение процессов мышления, действия и коммуникации, а также «вторичных процессов», надстраивающихся над указанными тремя, — процессов понимания и рефлексии.

Схема мыследеятельности в онтологической функции, описывающая представление о деятельности как объекте, нам необходима для того, чтобы сделать следующее утверждение: мыслительное действие — действие в мышлении и действие в ситуации — это совершенно разные действия, имеющие принципиально отличающиеся механизмы построения.

Вводя данный тезис, мы в известном смысле продолжаем линию Л.С. Выготского, утверждавшего, что мышление и речь имеют разные корни. Развивая эту идею, мы утверждаем, что не только мышление и речь, но и мыш-

ление, и действие имеют разные корни в культурогенезе человеческих общностей и в онтогенетическом развитии человека. А из этого следует, что действие в мышлении — идеальное действие — существует самостоятельно, а не только как этап развития действия в ситуации.

Безусловно, поскольку и действие в ситуации, и действие в мышлении мы называем действием, есть некоторые принципиально общие сущностные характеристики, которые позволяют эти два принципиально разные действия возводить к единому образованию. Может быть, действие как таковое — действие *per se* — это результат сложной конвергенции мыслительного действия и действия в ситуации, а отнюдь не эволюция материального действия в идеальное действие? Но, с нашей точки зрения, идеальное мыслительное действие формируется и возникает на основе собственных механизмов, отличающихся от механизмов преобразования предметов и вещей в ситуации. Эти механизмы связаны с выделением свойств и характеристик, которые можно лишь вообразить, но нельзя выразить в виде вещных свойств¹⁵. Например, при выполнении операций классификации предметов такими характеристиками являются родовые признаки вещей в отличие от видовых. Это идеальные характеристики, которые имеют свою собственную форму и принципы происхождения. По мысли П.А. Флоренского, идеальный эйдос — это «зрак предка», с которым я нахожусь в состоянии родства. Поэтому род — идеальный ряд моего родства в том числе и с индивидами, которых уже нет, но их идеальный лик может быть выделен. С этой точки зрения, идеальное действие — не сокращённое и обобщённое материальное действие, но движение в воображённых идеальных характеристиках и упорядоченных рядах выделенных характеристик. Эти идеальные характеристики удерживаются и организуются на основе категорий.

И, возвращаясь к тайне происхождения у ребёнка понятия числа, для раскрытия которой больше всего в XX веке сделал В.В. Давыдов, мы бы выделили три важ-

нейших категории, необходимых для того, чтобы у ребёнка возникло понятие числа, — категория имени, категория порядка и категория рода и вида, которая позволяет выделять неизменное качество (качество одного рода). Эти три категории предшествуют появлению собственно числа как отношения измеряемого к мере (по В.В. Давыдову), но они конституируют другие типы «неколичественного числа»: например, назывного «числа» — числа имени, порядкового «числа», обозначающего место предмета в ряду, классификационного «числа», определяющего отнесение предмета к классификационному роду.

Безусловно, так представляемые и рассматриваемые «числа» можно лишь с очень большой натяжкой называть числами — это разные типы 0о-числовых упорядочений. Но все эти образования являются генетическим предшественником числа. И здесь мы попадаем в область категориальной генетики — специального анализа, обеспечивающего выявление всего набора категорий, категориальных форм сознания, которые должны сформироваться у ребёнка и освоение которых, собственно, и обеспечивает возможность вхождения в зону мышления, в которой у ребёнка складывается понятие числа. В этой зоне освоения ребёнком дочисловых форм упорядочивания категориальное мышление и сознание формируется и растёт по своим особым законам, где важнейшей формой деятельности является игра, а ведущей мыследеятельностной функцией — понимание на воззрительном материале (то, что традиционно различные исследователи называют воображением).

Примечания

¹ Понятие размерности специально разрабатывалось в работах П.Г. Кузнецова и его школы. См. Кузнецов О.Л., Кузнецов П.Г., Большаков Б.Е. Система природа-общество-человек: устойчивое развитие. Москва-Дубна. 2000.

² Громько Ю.В. Роль взаимопонимания в решении учебных задач в совместной деятельности. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1985.

³ Давыдов В.В., Андронов В.П. «Психологические условия происхождения идеальных действий». // Вопросы психологии. № 5. 1979. — С. 40-54.

⁴ Там же. — С. 40.

⁵ См. докторскую диссертацию Алексева Н.Г. «Проектирование условий развития рефлексивного мышления». М., 2002.

⁶ См.: Громыко Ю.В. Выготскианский подход за рамками концепции Л.С. Выготского. М., 1996.

⁷ Понятие общности с точки зрения новых подходов к антропологии развития раскрыто в работах В.И. Слободчикова.

⁸ Связанный с фундаментальной религиозной идеей Богосыновства.

⁹ Давыдов В.В., Андронов В.П. «Психологические условия происхождения идеальных действий». // Вопросы психологии. № 5. 1979. — С. 50.

¹⁰ Там же. — С. 51.

¹¹ Ср.: Б.Д. Эльконин в своей кандидатской диссертации говорит о пространстве возможностей.

¹² Давыдов В.В., Андронов В.П. «Психологические условия происхождения идеальных действий». // Вопросы психологии. № 5. 1979. — С. 50-51.

¹³ Там же.

¹⁴ Там же.

¹⁵ См. исследование Громыко Ю.В. «Роль взаимопонимания при решении задач в совместной деятельности». Кандидатская диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1985.

Глава 10

Образование как средство формирования и выращивания практики общественно- регионального развития¹

Пути изменения ситуации с культурой и образованием в России

Осмысление начавшегося процесса перестройки позволило сделать вывод о бедственном состоянии культуры в нашей стране, о низкой культурности самых различных профессиональных групп, о малодейственности и низкой эффективности социокультурного института образования в целом. Но данный вывод, констатирующий положение дел, не содержит в себе целей, задающих и определяющих перспективу и пути изменения ситуации с культурой и образованием.

Первый путь — достаточно простой, к которому пришли фактически во всех областях практики, состоит, с одной стороны, в том, чтобы сделать действующей и действенной существующую систему образования, а с другой стороны, в соответствии с общими принципами демократизации и гласности осуществить общую либерализацию отношений в образовании, ликвидировав доктринерски-репрессивный характер форм воспитания. В соответствии с первым путем вполне разумно также заимствовать и перенести на нашу почву существующие, наиболее популярные западные формы образования.

* Глава написана на базе статьи Ю.В. Громыко и В.В. Давыдова, опубликованной в 1990 г. Она определяла тогда ряд направлений поиска представлений о путях развития общества средствами образования.

Но в каждой из областей народного хозяйства наряду с первым путем фактически всегда существует еще и другой путь — попытаться вырваться за рамки здраво осмысленной либерализации и в ситуации в соответствии с лозунгами, общими требованиями перестройки осуществить на основании теоретических идей качественное преобразование и перестройку образования, меняя его связь и отношение с другими областями народного хозяйства. Второй путь — это путь развития, для осуществления которого необходимо на собственных основаниях вырабатывать линии и направления преобразования целокупного социокультурного организма, каким является образование.

Но для того чтобы осуществить второй путь, необходимо определить место, назначение и функции образования в обществе в соответствии со сложившейся социокультурной ситуацией. Используя средства логического анализа в культуре и истории, можно выделить два основных отношения к социокультурному институту образования, которым соответствуют две парадигмы образования.

Первую парадигму можно было бы назвать, используя термин И. Канта (который он относил к определению воли), *автнормией образования* или иначе, самозаконностью образования. Классическим образцом воплощения и реализации первой парадигмы является немецкий университет, спланированный и созданный на основе философских идей Х. Вольфа.

В соответствии с первой парадигмой, для получения образования человек должен быть изолирован и оторван от процессов повседневной жизни и работы, собрать на себе и аккумулировать традицию, выработать историческое видение, погрузившись в субстанцию чистого духа, выработать наиболее общие, универсальные способности мышления и понимания. Хотя после обучения в университете человек попадает в условия жизни и деятельности, которые радикально отличаются от формы его существования в университете, этот разрыв не ведет к снижению эффективности полученного образования. Наоборот, мощь и сила данного образования проявляются в способности субъекта осуществить

самоопределение в конкретной области деятельности, определить направления ее преобразования и развития.

Вторую парадигму можно было бы назвать *гетерономией образования*. В соответствии с этой парадигмой, образование создается для удовлетворения потребностей, интересов и запросов различных областей практики и хозяйства. Образец реализации второй парадигмы — американский университет — практическое воплощение идей Дьюи. Созданный для того, чтобы подготовить интеллектуально развитых, широко мыслящих людей для быстро развивающихся или еще только становящихся, проходящих этап институализации невидимых колледжей в различных областях хозяйства, науки, техники, инженерии, университет выступает как своеобразный научно-исследовательский штаб по осмыслению опыта и программированию новых результатов. Студент подобного университета или института с самого начала включен в атмосферу осмысления опыта нововведений и изобретений, создаваемых в различных областях, и с какого-то момента оказывается соразработчиком совместно с профессорами университета программы «прорыва» в той или другой области науки, инженерии, техники, менеджмента. Данный тип образования, исходно возникший в Америке, сейчас распространяется по всему миру. Белифельдский университет, дающий практико-ориентированное образование, возник в результате реализации, с нашей точки зрения, данной парадигмы.

Две обозначенные парадигмы не могут быть сведены к оппозиции формального и материального образования. Если первая парадигма тяготеет к классическим образцам формального образования, то вторая парадигма не может быть сведена к классическим образцам материального образования.

В случае материального образования осваиваемое студентами содержание полностью определяется уже сложившимся, фиксированным уровнем профессионализма, сложившимся положением дел в различных областях хозяйства, инженерии, техники. Вторая парадигма образования предполагает освоение студентами практико-ориентирован-

нога мышления, понимания, сознания, направленных на разработку программ кардинального преобразования положения дел в различных областях практики.

Худшие варианты образования возникают в тех случаях, когда происходит эклектическое, неосмысленное смешение двух разных парадигм. Например, когда система образования оказывается изолированной от жизни общества и клан работников образования формируется в монозатворенную автономную касту, своеобразный фильтр, не пропускающий ничего проблемного и нового внутрь. При этом обучение в системе образования подчинено задачам подготовки к выполнению фиксированных и устоявшихся профессиональных обязанностей. В этом случае мы получаем вариант материального образования с заложенным в саму систему образования отставанием от процессов изменения общества. На наш взгляд, подобный эклектический вариант смешения американского и традиционного немецкого образцов образования приводит к наиболее невыгодному, неэффективному типу материального образования, который мы имеем сегодня в России.

Эффективность того или другого типа образования определяется положением дел в обществе в целом, состоянием различных областей общественной практики. Так, университет или институт американского типа оказывается действенным только среди самодвижущихся, трансформирующихся, изменяющихся областей и отраслей хозяйства, инженерии, науки, техники. Если в обществе застой, и различные области хозяйства находятся в состоянии стагнации и загнивания, то все попытки «опережений», динамических рывков ни к чему не приведут. Человек, получивший образование и имеющий опережающее видение, приходя на производство, попадает в условия изоляции, оказывается полностью неадекватен сложившимся формам жизни и либо отказывается от своих идеалов, либо подлежит уничтожению.

Немецкий университет является инструментом воспроизводства духа в том случае, когда хозяйство, страна, нация поставлены в условия эволюционно-исторического раз-

вития, непрерывно осуществляющихся процессов перспективно направленной культурно-хозяйственной эволюции. В этом случае функции университета состоят в том, чтобы человек освоил всемирно-историческую традицию развития наук и философии и стал сам инструментом этой традиции. Попадая в условия эволюционных процессов культурной и хозяйственной жизни страны, человек на основании целокупного исторического видения «закрывает» и отсекает одни эволюционные тенденции как неэффективные и вредные и, наоборот, поддерживает и формирует осмысление других принципиальных тенденций, имеющих всемирно-историческое значение и смысл для данной эпохи. Немецкий университет оказывается мертвой образовательной формой, если страна вырвана из условий естественно-эволюционного движения и все естественные процессы эволюции культурной и хозяйственной жизни разрушены и распались. В этом случае оказывается невозможным такое действие, которому никто специально не учил и которое спонтанно и естественно осуществлялось через волевого образованного человека — соотнесение духа и его идеалов с материально-хозяйственной жизнью и ее интересами. В случае такого соотнесения сохранились мерность и масштабность человека — духовный человек и человек хозяйственно-материальный оставались единым Всемирно-Всемировым человеком. В условиях разрушения эволюционных процессов эта мерность распалась. Если собранные в человеке традиции и дух не позволяют ему выработать в конкретной ситуации предметно-практические целевые ориентиры действия, то он, получивший образование в соответствии с парадигмой немецкого классического университета, превращается в эксцентрическое существо, оторванное от жизни.

Возникает вопрос: какой вариант образования необходим нам, который бы оказался максимально эффективным в наших сегодняшних условиях? Нам представляется, что в этом типе образования, который нам еще только предстоит складывать, следует совместить определения

обеих парадигм образования — автономность и гетерономность. Образование должно быть автономно от текущего, сиюминутного положения дел в различных областях народного хозяйства. Но при этом оно должно быть зависимо и определяться вырабатываемыми представлениями о конкретном шаге развития различных сфер деятельности в разных регионах страны.

Соединение двух выделенных парадигм образования должно быть осуществлено следующим образом, Механизм образования, основанный на освоении традиции, на обращении к истории развития не столько философии и наук, сколько мышления и деятельности, их разных форм и типов, должен быть синтезирован с механизмом выработки перспективно-прожективных ориентаций ближайшего шага конкретного целевого преобразования различных областей хозяйства, инженерии, науки, техники. Единство двух этих разных по типу работ — работы с историей и работы с будущим мышления и деятельности — является механизмом процессов развития.

Определяя условия этого единства, нельзя однозначно ответить, перспективно-прожективный ли ход требует выделения конкретных исторических знаний или, наоборот, видение исторических процессов и традиций является необходимой предпосылкой (следовательно, должно быть предпослано сознанию) при определении будущего шага.

Отличие исторического видения и понимания исторических процессов от естественнонаучных знаний о законах природы состоит в том, что каждый новый деятельностный шаг в ситуации, связанный с выделением целевых ориентиров, будет требовать нового выявления, прочерчивания и определения исторических процессов и тенденций. В обществе, в котором формируется культура плюрализма действий и, следовательно, действующих субъектов — коллективов много, неизбежно множественной или поливерсифицированной должна быть сама история.

Образование как средство преодоления кризисной ситуации

На что должно быть направлено действие такого социокультурного института, как образование в нашей социокультурной ситуации? Сегодняшняя ситуация в нашей стране характеризуется отсутствием представлений о направлениях «врастания» в XXI век, практически не разработаны целевые и проектные определения тех рубежей, на которые должна выйти наша страна в ближайшее время и в отдаленной перспективе. Эти шаги развития должны быть не абстрактными ориентациями, намечаемыми лишь в возможности, а конкретными направлениями преобразования и преодоления кризисной ситуации в стране.

Для того чтобы получить представление об образовании как средстве преодоления кризисной ситуации, необходимо сначала определить, в чем состоит содержание этого кризиса, и затем, как он может быть преодолен средствами образования, рассматриваемого в виде практики развития людей.

Кризисная ситуация в России обусловлена объективными и субъективными причинами и проявляется в отставании страны в разработках и создании качественно новых технологий и систем деятельности, обеспечивающих получение как традиционных, так и качественно новых продуктов. В условиях современного мирового хозяйства отставание или, наоборот, опережение других стран в разработке и создании качественно новых технологий и систем деятельности является достаточно важным показателем жизнеспособности и конкурентоспособности страны в целом в условиях научно-технической революции, а не только характеристикой, позволяющей оценивать интеллектуальный потенциал данного государства. Такая роль всего комплекса процессов автоматизации, разработки новых технологий и систем деятельности в современной ситуации мирового хозяйства определяется тем, что происходит качественное изменение производства и, следовательно, самой сущности производимого продукта.

Процесс производства начинает в себя вмещать, кроме эксплуатации непосредственно действующих технологических линий, процесс инженерно-конструкторских разработок элементов и фрагментов новых технологических линий, организационно-управленческую деятельность, направленную на более эффективную эксплуатацию действующих технологических линий и на замену их более эффективными технологиями.

Возникает тип экспериментальных производств, являющихся «филиалами» мощных научно-исследовательских и проектно-конструкторских институтов, функция которых состоит не в получении продукта, а в доведении новой научной идеи до инженерно-технологической реализуемости и, следовательно, в проверке выдвинутой научной идеи или разработанного проекта на технологическое воплощение в современных социокультурных условиях. Включение исследовательской, разработческой, организационно-управленческой деятельности в структуру производства предполагает, что в самом производстве одновременно и параллельно с процессом получения продукта осуществляется процесс изобретения, изменения и преобразования технологий изготовления продукта.

Продукт приобретает все новые и новые характеристики, которые выявляются на основе возникающих направлений преобразования и совершенствования существующих технологий его изготовления. Два продукта, абсолютно тождественные с точки зрения внешне воспринимаемых эстетико-вкусовых качеств, будут принципиально разными, являясь продуктами двух разных технологий, отличающихся друг от друга экологичностью, ресурсами, энергоемкостью и т. п. Следовательно, в современной производственной системе (сочленяющей и «срачивающей» в себе несколько форм деятельности: собственно производственную, исследовательскую, проектно-разработческую, каждая из которых имеет свои цели и свое политиподеятельностное устройство), мы имеем дело не с продуктом — вещью, а с рядами продуктов, за которыми стоят процес-

сы изменения и преобразования технологий, а сами переходы от продукта к продукту характеризуются тем или иным целевым «вектором» совершенствования и преобразования технологий.

Превращение деятельности в технологию—вещь и технологии—вещи — в товар, существующий наряду с товарами—продуктами, производимыми с помощью технологий, безусловно, усложняет исходное представление ситуации экономического взаимодействия и товарных обменов, делая его многоуровневым, но не меняя качественно. Поскольку при покупке или заимствовании технологии остается открытым момент перевода технологии в деятельностную форму осуществления, и поэтому остается неясным, то ли в результате заимствования технология была присвоена как вещь, то ли были восстановлены и в новых условиях порождены деятельность и деятельностные процессы, являющиеся исходными по отношению к технологическому оформлению.

Во всяком случае, страна, производящая, постоянно трансформирующая и изменяющая технологии, является страной, порождающей всё новые и новые системы деятельности. Поскольку механизмы трансляции и воспроизводства деятельности на собственных национальных, историко-архетипических, культурных основаниях в России отсутствуют, то заимствование технологий является подведением собственной субъектной деятельности под извне заданную мерку.

За данным процессом постоянного изменения и преобразования технологии и порождения новых систем деятельности мы видим определенную мировую тенденцию — тенденцию смены самого типа производства. Эта смена заключается в переходе от производства традиционных продуктов к наукоемким, экологически сообразным производствам технологий получения как традиционных, так и принципиально новых продуктов. Для этого перехода также характерен постоянно осуществляющийся процесс технологизации, механизации, автоматизации традиционных

производств, заканчивающийся созданием фабрик-автоматов. Но саму фабрику-автомат следует рассматривать внутри более сложной деятельностно-производственной системы, в которой осуществляется разработка технологий.

Если верно, что возникающий сейчас новый тип социально-производственных систем является сращением нескольких разных форм деятельности, то ответ на вопрос, в чем должен состоять новый тип практик XXI века, надо искать, используя и применяя средства деятельностного анализа. Исходной точкой, предметом преобразования, преодоления является эксплуатация и использование гигантских примитивных промышленно-индустриальных производств. Выход за рамки и границы индустриальной цивилизации, преодоление второй всемирной индустриальной волны в качестве настоящего этапа всемирно-исторического процесса рассматривает Алвин Тоффлер. Но если мы согласны с А. Тоффлером в определении исходной точки того, что должно быть преобразовано, мы расходимся с ним в выделении идеального будущего состояния, к которому направлен всемирно-исторический процесс. Этим будущим отнюдь не является постиндустриальное общество. Информация, «трассы» циркуляции и переработки информации выступают средством со-организации и связи различных форм деятельности в новых сочетаниях и соотношениях друг с другом. Но поскольку деятельностный анализ не проводится и не определяется, какие создаются новые полисистемы деятельности, объединяющие различные деятельностные формы, то новое оказывается непосредственно представленным в виде информации и информационных обменов. В возникающих информационных обменах и связях для Тоффлера и содержится исходно новое, хотя при этом остаются открытыми те возникающие деятельностные структуры и новообразования, внутри которых циркулирует информация.

В связи со всё усиливающимся в нашей стране увлечением экономическими идеями заслуживает особого внимания представление А. Тоффлера о том, что новая волна

цивилизации связана с преодолением рынка и рыночных структур хозяйства, а, следовательно, и с преодолением отношений «производитель — потребитель». Для демонстрации этих положений А. Тоффлер проводит своеобразный мыслительный эксперимент и обращается к анализу возможных способов использования информационных технологий. Применяя компьютеры, потребитель может вмешиваться в процесс производства и определять конечные параметры производимого продукта, варьируя и изменяя их. Так, например, подключаясь к процессу производства одежды, потребитель может изменять по своему желанию расцветку ткани, фасон изделия и т. п. Такое включение потребителя в процесс производства одежды обеспечивается на основе создания соответствующих технологий изготовления одежды, которые позволяют потребителю вмешиваться в процесс изготовления одежды на разных этапах. Принимая в качестве невероятно значимых установки А. Тоффлера на преодоление рыночных форм взаимоотношений и взаимосвязей разных производств друг с другом и самой формы отношений «производитель — потребитель», следует отметить, что осуществить это преодоление на основе обращения к представлениям об информации, информационных и компьютерных системах не удастся.

Действительно, в тех примерах, которые рассматривает А. Тоффлер, происходит смена типа продукта как единицы анализа и оперирования. В качестве продукта начинает рассматриваться технология по производству исходного продукта, позволяющего создавать бесконечное многообразие неповторимых экземпляров исходного продукта. В приведенном выше примере исходным продуктом являются образцы одежды, а продуктом-технологией — автоматы по производству образцов одежды. И если рассматривать только исходный продукт, то, действительно, потребитель включается в процесс изготовления одежды, и создается фигура «потребителя» (prosumer) — живое единство производителя и потребителя. Но ведь подобное включение оказывается возможным лишь постольку, поскольку

ку создаются технологии, автоматы по изготовлению одежды, обеспечивающие условия для подобного включения, и «потребитель» конкретного образца одежды оказывается одновременно и потребителем этой технологии, у которой, в свою очередь, есть, конечно же, её производитель.

Таким образом, уничтожение у Гоффлера структуры отношений производитель — потребитель по отношению к исходному продукту не означает уничтожения этой структуры в принципе в рассматриваемой системе информационного общества.

Преодоление отношений производитель — потребитель оказывается возможным внутри единых форм организации жизни и деятельности, обеспечивающих порождение новых видов деятельности и новых технологий. Порождение и создание этих новых видов деятельности и новых технологий оказывается невозможно ни свести к действиям механизмов рынка, ни объяснить за счет обращения к этим механизмам. Порождение новых видов деятельности и качественно новых технологий осуществляется вне сетки отработанных и сложившихся стоимостных отношений и, более того, разрывает эту систему. Новые деятельности и качественно новые технологии в принципе не имеют цены как любое уникальное произведение человеческой Деятельности.

У произведения в момент порождения нет и не может быть цены.

Но в таком случае возникает особый интерес к анализу единых форм организации жизни и деятельности, внутри которых осуществляется порождение и создание новых деятельностей и новых технологий. Ведь, собственно, эти единые формы жизни и деятельности и создают условия для творчества, позволяют выйти и вырваться за границы и рамки процессов распределения и потребления. В этом случае единственным вопросом, который подлежит рассмотрению и анализу, является вопрос о механизмах, способах, приемах порождения новых типов деятельностей и мышления и новых технологий.

И, собственно, этот опыт порождения и создания новых Типов деятельности, новых форм мышления и новых технологий и является единственным интеллектуальным потенциалом страны. Преодоление структуры отношений «производитель — потребитель» оказывается возможным, прежде всего, при существовании единых форм жизни и деятельности, в которых происходит порождение новых форм мышления, типов деятельности и новых технологий. Для этих новообразований первоначально нет потребителей, так как неясны границы всех возможных и допустимых способов употребления новых типов деятельностей, форм мышления и технологий. Только после установления границ может быть сформирован и порожден потребитель на эти новообразования и, следовательно, актуализированы и обнаружены потребности и мотивы употребления, применения и использования новых типов деятельности, форм мышления и технологий.

Мы понимаем, что из подобных рассуждений возникает очень странное представление, что человек является апотребностным, немотивированным существом. Но мы бы уточнили данный тезис. Гигантская часть потребностей и мотивов, которые являются механизмами прикрепления человека к деятельности, не существует изначально в натуральной форме, а вырабатывается в случае порождения новых типов деятельности, форм мышления и технологий.

Приведенные представления А. Тоффлера и его критику важно сопоставить с идеями К. Маркса об общественно-историческом характере процессов производства, которые (эти процессы) человек «вставляет между собой и веществом природы». Поскольку именно эти идеи, на наш взгляд, можно рассматривать как повторные и определяющие организацию и запуск нового цивилизационного «сдвига» новой «цивилизационной волной». Ведь если очеловечивание природы и самого человека определяется процессами порождения и создания общественных форм деятельности и общественного производства, то осознанное управление процессами эволюции на основе подобных

законов очеловечивания зависит от того, в каких общественных масштабах произойдет осмысление и осознание деятельностей, мыслительно-деятельностной «природы» общественного способа производства.

Если на этапе нового цивилизационного «сдвига» не выработать новые формы мышления по поводу общественного способа производства, по поводу общественно-коллективных форм деятельности и не освоить эти формы мышления через образование в масштабах общественной системы в целом, то формы общественного бытия и особенности эволюционных процессов развития этого бытия останутся сокрытыми и «зашифрованными» для людей. А это, в свою очередь, означает, что невозможно будет сформировать общественную собственность на средства воспроизводства общественной деятельности и программирования (производства) её будущих рациональных состояний в масштабах общественной системы в целом.

С точки зрения всего вышесказанного: не случаен «откат» от идей общественной собственности на средства производства целокупного продукта. Правда, упускается из виду, что эти идеи никогда не были реализованы. Понятие средств, которые могут быть выделены и освоены только в мышлении, а точнее, в рефлексивном мышлении, было отождествлено с представлением об орудиях труда. Понятие производства, с которым у К. Маркса была связана идея коллективно-общественных процессов творческого порождения всего спектра общественно-значимых продуктов: от произведений искусства, форм мышления, самого человека до промышленных изделий и вещей — было подменено представлением о системах промышленно-индустриального производства, существующих в виде станков, цехов, технологических линий. Каким образом можно обобществить индустриальные гиганты и орудия труда? Надо сделать так, чтобы они не принадлежали никому.

Формирование общественных форм на средства воспроизводства деятельности и программирования будущего возможно только при создании новых форм мышления —

мышления про деятельность, — и при освоении этого мышления на основе социокультурного института образования в масштабах общественной системы в целом. Но если не создавать подобных форм общественной собственности, то жизнь и общественное бытие будут вырываться из-под контроля и «мстить» отдельным индивидам и обществу в целом. Результат этой мести проявляется в виде тотальных людоедств, социальных, экологических, экономических катастроф. Отсюда — в результате этих бедствий — и возникает предположение, что можно спастись индивидуально (подобные попытки не имеют никакого отношения к актам личного спасения, которые всегда связаны с самоопределением и предъявлением этого самоопределения общности, в которой живешь), обособившись и отгородившись от всего мира.

Могут ли формы жизни и деятельности, в которых порождаются новые типы деятельностей, формы мышления и технологии, сами создаваться целенаправленно и искусственно? Чтобы ответить на данный вопрос, мы первоначально зафиксируем проблему. Мы сегодня не знаем, в каких формах и в виде каких структурных единиц деятельность существует для общностей и различных общественных групп людей, проживающих в определенном регионе, на определенной территории. Мы не знаем, каково устройство многообразных деятельностных полиформ, соответствующих различным экономическим формациям, выделенным К. Марксом. Никто не сопоставлял идеи предметной деятельности, выделенной К. Марксом, с устройством общественно-экономических формаций и не произвел деятельностного переопределения и переоформления представлений о формациях. А без этого соотнесения деятельностью представления и деятельностный подход не могут выступать в качестве средства программирования и планирования данных общностей и общественных групп людей.

Понимая всю сложность и многоуровневость данной проблемы, попробуем сформулировать ряд предварительных замечаний. Для феодальной формации, для феодальных

форм жизни характерно то, что деятельность «вплетена», вписана в местные регионально-исторические и географические условия её существования и развертывания, своеобразие регионально-географических условий создает тот целеобразующий контекст, в рамках которого формируется и складывается ремесленное и аграрное деятельностное искусство. Неслучайно, с этой точки зрения, что специфические типы мельничного искусства создаются и развиваются в Голландии, а специфические типы гончарного искусства — на Украине или в средней полосе России. Поскольку человек прикреплен к земле, он вынужден осмысливать условия своего закрепощения и прикрепления.

Вторая особенность деятельностных форм феодального периода состоит в том, что деятельность существует в виде персонального деятельностного искусства. Для этого периода характерно то, что деятельность не выступает в качестве всеобщей единой субстанции существования, программирования и планирования изменений жизни. Человек индивидуализирован, а поэтому изолирован и обособлен в своих приемах осуществления личностного деятельностного искусства. Соединение и объединение людей в человечество происходит не по законам и не в соответствии с деятельностными принципами, а на основе религиозных форм сознания.

Для буржуазно-капиталистических форм жизни характерно складывание коллективных форм деятельности. Возникновение мануфактуры, а затем развитых форм промышленного производства оказывается возможно в принципе, поскольку деятельность осуществляется коллективно. Второй важнейшей характеристикой этого периода является появляющаяся тенденция технологизации, механизации, семиотизации, автоматизации деятельности. Для организации этих процессов выделяются примитивные формы деятельности, которые в дальнейшем заменяются функционированием механизмов и автоматов. Но выделение примитивных форм деятельности позволяет отделить и «отщепить» деятельность как таковую, как особого типа субстанцию

и всеобщий эквивалент и противопоставить её персональным формам ремесленного искусства. Таким образом, буржуазно-экономическая формация является тем периодом, на котором с деятельностью начинают работать как с таковой, как с совершенно уникальным предметом, отличным от натуральных предметов и вещей. Поскольку для задач технологизации выделяются примитивные формы деятельности, которые можно свести к последовательности осуществляемых на природном материале процедур и цепочек из процедур в виде алгоритмов, а затем превратить в технологии, возникает возможность отрыва и отделения этих примитивных деятельностных форм, во-первых, от самого человека — человек превращается в «сменный» материал технологий, а, во-вторых, от региональных местных условий. Технологии, технологизированные и механизированные формы деятельности можно переносить с территории на территорию, из региона в регион, организуя крупное индустриально-промышленное производство в новых регионально-местных условиях. Выделение и «отщепление» примитивных форм деятельности и их последующая технологизация, механизация и автоматизация образуют основной предмет целенаправленной, искусственной работы с деятельностью в масштабах общественной системы в целом в условиях буржуазно-капиталистической формации.

Но было бы неверно считать, что примитивные технологизированные формы деятельности составляют единственный всеобщий деятельностный эквивалент этого периода. Эти примитивные технологизируемые формы деятельности выделяются в качестве предмета преобразований и целенаправленной работы других типов и форм деятельности, обеспечивающих эти преобразования: прежде всего, за счет инженерной деятельности, организационно-управленческой деятельности, деятельности научных исследований и проектно-конструкторских разработок. И, собственно, эти разные типы и разные формы деятельности образуют полидеятельностные *concretio* или «сращения», которые и осуществляют процессы технологизации, ма-

шинизации, автоматизации, семиотизации исходных, наиболее примитивных форм производственной деятельности. Это многообразие связанных друг с другом различных типов и форм деятельностей включено в жизнь региона и определяется региональными, культурными и историческими условиями. За счет переноса технологизированных форм производственной деятельности из региона в регион возникает возможность «вырывать» жизнь в данном районе из провинциальной замкнутости и подтягивать её к определенному усредненному культурному уровню. Если примитивные, наиболее простые формы производственной деятельности, выступающие предметом технологизации, выделяются искусственно и целенаправленно, то многообразные полидеятельностные единства, обеспечивающие разработку и создание технологий, построение крупных промышленных производств, а в дальнейшем и употреблений этих технологий, формируются и складываются эволюционно естественно. Собственно искусственные нормы — «законы» (говоря о деятельности, мы всё время выделяем слово закон в кавычки, поскольку деятельностные «законы» отличаются от законов естественных наук; законы деятельности — это технические проектируемые нормы, реализация которых каждый раз подлежит исследованию и критике), используя которые можно программировать, проектировать и планировать сложные полидеятельностные «сращения», не выделены и отсутствуют. Выделение подобных норм и переход к программированию развития общественных систем на основе деятельностных норм и «законов» предполагает выход за рамки буржуазно-капиталистической формации, за рамки капиталистического способа производства.

Для того, чтобы на основе деятельностных «законов» — норм программировать, проектировать и планировать создание деятельностных полисистем в региональных условиях, со-организующих многообразные формы деятельности, должны быть созданы соответствующие идеальные действительности, позволяющие на основании теоретико-

деятельностного анализа превращать деятельностный подход в деятельную форму организации общественно-исторической практики. Методы построения такого типа идеальных действительностей разрабатывались в немецкой классической философии (особо следует выделить фигуру И.Г. Фихте; разработанные им методы трансцендентальной диалектики и идею «собственности на деятельность»), в работах К. Маркса, в советской философии в работах Э.В. Ильенкова, а также как собственно теоретико-деятельностный подход в работах Московского методологического кружка под руководством Г.П. Щедровицкого. Но для того, чтобы при помощи деятельностного и мыследеятельностного (мыследеятельностный подход создает условия и возможности для работы не только с деятельностью, но и с процессами действия, понимания, мышления, рефлексии, коммуникации изолированно (раздельно) и в сложных сочетаниях друг с другом) подходов можно было бы создать деятельностные формы организации практики, кроме идеальных теоретических действительностей должны быть организованы и созданы региональные экспериментальные площадки и методы целенаправленного искусственного формирования и выращивания новых типологических комплексов. Прообразом такого метода являются **организационно-деятельностные игры (ОДИ)**. ОДИ являются формой подлинно общественной коллективной работы, нацеленной на постановку и последующее разрешение проблем. Деятельность и мыследеятельность могут превращаться в форму организации и содержание практики, в то, что проживают, осмысливают, анализируют и преобразуют люди, став при этом всеобщей предметной реальностью — первой исходной «природой» в масштабах общественной системы в целом, в данном случае «сети» соединенных и связанных друг с другом экспериментальных региональных площадок.

Важно обратить внимание и на саму форму движения и развития полидеятельностных комплексов, в рамках которых осуществляется работа с деятельностью, выделен-

ных в предмет преобразования. Так, для буржуазно-капиталистического периода характерна целенаправленная, искусственно-техническая работа по технологизации, механизации, а в дальнейшем и автоматизации исходных, достаточно примитивных форм производственной деятельности. Но при этом сложные полидеятельностные комплексы, основанные на установлении отношений и связей между прикладной наукой, инженерией, оргуправлением, которые формируют в масштабах общественной системы в целом и обеспечивают создание технологий и промышленных производств, формируются и складываются естественно.

Следующий шаг предполагает искусственно-техническое, целевое программирование и формирование многообразных полидеятельностных комплексов исходя из региональной ситуации и региональных условий.

Но, для того чтобы целенаправленно и искусственно технически превращать сложные полидеятельностные комплексы на экспериментальных региональных площадках в предмет и «ядро» экспериментирования, должны быть созданы новые формы мышления (эти деятельностные комплексы) и должны сложиться и быть выращены те новые системы деятельности, которые могут обеспечить работу с этим выделяемым «ядром».

Процесс складывания этих внешних систем деятельности, образующих «рамку», внешний обвод для работы с «ядром» (идея работы с деятельностными системами при помощи понятий «ядра» и «рамки» была выдвинута Ю.В. Буркиным), отличается от подобного процесса, который имел место при переходе от феодального способа производства к буржуазно-капиталистическому. Этот процесс складывания внешних деятельностных систем является не естественным, а искусственно-естественным процессом. Это означает, что хотя во многом он будет осуществляться непредсказуемо, по законам естественной эволюции, в результате чего в масштабах общественной системы будут сотворены и порождены новые типы деятельности и новые формы мышления, а также новые формы со-органи-

зации мышления и деятельности, должны быть заданы и определены искусственно-технические принципы его осуществления (построение категории искусственно-естественного и создание способов работы с ней было осуществлено Г.П. Щедровицким и В.А. Лефевром).

Наше обращение к деятельностным представлениям, к деятельностному языку анализа определяется, прежде всего, тем, чтобы наметить принципы общественно-исторического развития, используя идею деятельности. Но как конкретно возможно в нашей стране складывать процесс общественно-исторического развития на основе деятельностных идей? Как превращать сложнейшие полидеятельностные комплексы в предмет целенаправленной работы и как может быть организована подобная работа?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо еще раз вернуться к определению содержания кризиса в нашей стране. Кризис в нашей стране, с одной стороны, определяется тем, что в результате целенаправленных воздействий и различных ответных реакций на эти воздействия оказались уничтожены эволюционно-естественные, органические процессы. Различного типа меры, оргуправленческие решения носят произвольно-искусственный характер и не опираются ни на какие исторические тенденции. С другой стороны, фактически отсутствуют долговременные обоснованные программы, имеющие 50-75-летний опережающий шаг.

Основная проблема состоит в том, как создавать проекты, выдвигать целевые ориентиры (искусственное), опирающиеся на исторические тенденции или на традицию и уклад (естественное), то есть как сложить искусственно-естественные механизмы развития?

Существуют две возможности выделения естественного. Первая возможность состоит в том, чтобы, повышая уровень жизни, формировать стимулы и интересы к осмысленной и качественной работе. В этом случае уклад, традиция будут постепенно формироваться, восстанавливаться. Это эволюция, но органически и способ формирования естественного.

Для осуществления второй возможности необходимо создать условия в различных регионах страны для групп и коллективов, способных на основе опережающего мышления сформировать программы преодоления мирового уровня народного хозяйства, науки, техники, инженерии. Опорами опережающего мышления являются исторические тенденции, а также переведенные в принципы разрушенные традиции и уклад. Естественными по отношению к процессам разработки и реализации программ будут преодолеваемые на основе этих программ нормы и способы мышления и деятельности, в которые мы бессознательно верим и на которые мы неосознанно опираемся.

В случае реализации этой второй возможности речь идет:

1) о формировании и выращивании новых типов мышления (предметом которого является проектируемая и исследуемая деятельность);

2) об апробировании эффективности этого мышления на специально выделенных экспериментальных площадках.

Практической областью, в которой мы можем формировать и «выращивать» новые формы, типы, язык и интенциональные системы мышления, а затем реализовывать результаты этого мышления в деятельность, является образование. Это — так понимаемое и трактуемое **образование третьей синтетической парадигмы** (выделенной в начале главы), объединяющей освоение истории развития, мышления и деятельности и целеполагающей выделение будущих состояний деятельности.

Говоря о формировании нового мышления (его способов, языков, техник, предметных и не предметных форм организации) в образовании, мы должны опираться, помимо марксистской традиции, на русскую религиозно-философскую традицию (В.С. Соловьев, Г.В. Флоренский, Н.А. Бердяев, Л. Шестов, Л.П. Карсавин, С.Л. Франк, П.А. Флоренский). Именно в рамках этой традиции отработывались способы самоопределения, позволяющие вырабатывать личное понимание и ориентацию, противоположные тотально-массовым, всё заполняющим формам бесов-

ства. Именно при реализации подобных способов самоопределения человек оказывается сопоставим по мощи с социальной системой в целом и в условиях массового взаимодействия чужих форм жизни может разрабатывать на собственных основаниях программы развития страны и мира. Поскольку речь идет о формировании новых типов, форм, языков и способов мышления, позволяющего промыслить и полагать в виде объекта несуществующие, сложнейшие деятельностью организмы, требуются духовно-волевые силы, позволяющие оторваться от того, что в массовых формах заполняет жизнь и стоит перед глазами. Проблема, откуда брать эти волевые силы, и разрабатывалась в русской религиозно-философской традиции.

Основные цели и задачи программы «Образование как средство формирования и выращивания практики общественно- регионального развития»

Мы предлагаем создать общественную региональную систему, в рамках которой подрастающее поколение, молодежь на уровне идеальных проектов, исторических знаний, экспериментальных микропроизводств-лабораторий, фрагментов новых несуществующих наук и практик «проиграло» бы и реально прожило, сделав предметом для мышления, историческую перспективу развития различных регионов и страны в целом. Образование должно втянуть, включить в себя возможные пути развития различных сфер мыследеятельности и выступить как полисфера регионального общественного развития.

Создать эту полисферу невозможно, не объединив для этой цели творчески мыслящую, проектно ориентированную и имеющую историческое мировоззрение интеллигенцию в различных регионах страны.

Поскольку историческое развитие является регионально-конкретным процессом, складывание образовательной общественной системы невозможно без включения в ос-

мысление, постановку и достижение данной цели различных регионов страны. Образовательная полирегиональная общественная система должна рассматриваться как экспериментальная площадка «выращиваемого» общественно-исторического развития страны.

Данная полирегиональная образовательная система является общественной, поскольку для её создания необходимо скоординировать и организовать деятельность многих коллективов в различных регионах страны и различных сферах деятельности. Данная образовательная общественная система должна быть полирегиональной, поскольку её складывание будет основано на выявлении и задействовании разных «векторов» развития регионов.

Речь идет не о совершенствовании и улучшении существующей квазипроизводственной отрасли — системы народного образования, а о том, чтобы создать зону опережающего развития для всей страны, зону развития людей, их мировидения, миропонимания, способов мышления и образа жизни. Если мы при этом будем «копоться» и совершенствовать, улучшать сложившуюся отрасль с существующей в ней технологией, имеющимся уровнем сознания и подготовки работающих в ней людей, сделать серьезный опережающий «рывок» не удастся. Система образования полностью воспроизводит все беды, недостатки и пороки существующей общественной жизни, страны в целом. Для складывания зоны развития практика образования должна быть «выращена» в виде полисферы, внутри которой на уровне знаний, проектов и проблем «проигрывалось» бы возможное, пока не существующее будущее множества других сфер общественной жизни и деятельности.

Решение подобной сверхзадачи по складыванию новой практики регионально-общественного развития позволяет совершенно иначе подойти к вопросам воспитания молодежи. Новые формы организации образования нацелены на то, чтобы включить формирующееся поколение в программирование и создание собственного будущего. Кроме того, само создание практики регионально-общественного развития

на основе образования является одновременно «живым» и масштабным делом, которое может быть продемонстрировано молодежи и в которое она может быть включена.

Практику регионально-общественного развития необходимо строить, активно втягивая в поле осмысления и переработки мировой опыт. Поэтому очень важно создать в свободных экономических зонах, а также и вне их, интегрированные системы образования: России, СНГ и Китая; Китая и Японии; России, СНГ, Болгарии и Венгрии; России, СНГ, Швеции и Финляндии.

Основным продуктом реализации данного замысла является создание сети региональных экспериментальных образовательных площадок — культурно-образовательных и общественно-образовательных центров. Такие центры должны стать образовательными единицами нового типа в различных регионах страны, имеющих разные культурно-хозяйственные условия жизни и разный национальный состав населения.

Закладывание и организация образовательных центров являются «выращиванием» опережающих форм жизни и работы. Смысл этих опережающих форм состоит в том, чтобы при освоении традиции, истории развития мышления одновременно осваивать и виды деятельности, и в самом этом освоении одновременно формировать новое мышление — мышление про деятельность и мыследеятельность, а результаты этого мышления экспериментально опробовать.

Опережающие формы жизни создаются на предельном для социокультурных условий данного региона, и достаточно высоком, абсолютно мировом уровне концентрации интеллектуального потенциала. Масштабность и концентрация интеллектуального потенциала предполагает создание своеобразных «городов образования» (Пайдеаполисов). Смысл жизни и работы в этих городах состоит в том, чтобы в условиях культурно-обогащенной среды образовательного города «проиграть» перспективные направления научно-технического прогресса, развития науки и народного хозяйства и определить новые эффективные формы организации практики для данного региона.

Безусловно, идея создания Пайдеяполисов имеет сходство и идейное родство с утопией Гессе — Касталией. Но превращение Касталии из утопии в проект предполагает преобразование и преодоление самой этой идеи. Касталия должна быть реализована не в стерильной, изолированной от жизни атмосфере, а в условиях нашего современного, безобразного, дисгармоничного, извращенного общества. И это означает, что вся совокупность существующих в обществе искаженных отношений и связей — исторических, экономических, национальных, хозяйственных — должна стать материалом рефлексивно-мыслительного анализа, а затем и предметом нравственно (мировоззренчески)-долевого преодоления. Пайдеяполисы являются воплощенными фрагментами и прообразами регионально-общественных систем будущего, но возникающими как продукт волевых и мыслительных усилий по реальному преодолению и изживанию сегодняшних форм существования. Стремясь создать Пайдеяполис в том или другом районе страны, мы сталкиваемся с отсутствием региональных субъектов, выдвигающих и реализующих культурно-исторические программы, то есть с отсутствием жизнеспособных общностей. Поэтому реализация программы «Пайдеяполис» в различных районах страны требует нескольких этапов:

1. Восстановление и выращивание жизнеспособных общностей в различных районах страны;
2. Построение процессов воспроизводства этих общностей;
3. Превращение этих общностей в субъектов развития регионов страны.

Если же рассматривать идею создания Пайдеяполисов с точки зрения реализуемых в мире программ, то в целом идея создания образовательных городов во многом аналогична идеям японской программы «Технополис». И в нашем варианте, и в японской программе речь идет о выращивании (икусей) образцов нового способа жизни. Обсуждая основные принципы построения программы «Технополис», японские политики, управленцы, ученые подчеркивают, что в отличие от производства продуктов и от производства

технологий, обеспечивающих получение продуктов, единица «Технополис» является выращиваемой новой формой жизни, обеспечивающей порождение новых технологий и новых деятельностей в определенной, заранее выбранной области специализации данного региона.

Поскольку сама задача выращивания форм жизни, обеспечивающих порождение новых технологий и новых деятельностей является предельно универсальной, то в целом речь идет о соединении процессов универсализации и специализации. Этот феномен порождения новых технологий и новых деятельностей обеспечивается за счет более высокой концентрации практико-хозяйственных, деятельностных, мыслительных, коммуникативных связей между различными научно-техническими, философско-гуманитарными, методологическими, инженерно-практическими дисциплинами, областями практики, собранными в одном месте — в Технополисе.

Концентрация этих связей настолько высока, что человеку удается их удерживать лишь за счет режимов и способов жизни, и единственным содержанием его жизни становятся эти связи. Возникающие в нашей стране программы Технополисов не нацелены на то, чтобы сделать связи между разными деятельностями и разными мышлениями единственным содержанием жизни людей в Технополисе. Поэтому, хотя эти программы и направлены на очень важные цели (повышение благосостояния, личное обогащение, приобретение социальной популярности), эти цели вряд ли обладают мировой социокультурной значимостью.

В отличие от идеи Технополисов при создании городов образования важно «проиграть» эти возможные, новые, еще только возникающие синтетические предметы практики общественно-регионального развития, которые соединяют и связывают различные сферы деятельности в структурах образования.

Таким образом, говоря о создании городов образования, мы нацелены на творческое освоение мирового — в данном случае японского — опыта развития региональных общественных систем.

Но для того, чтобы образовательный город или образовательная региональная экспериментальная площадка выступили в качестве эпицентра будущего развития региона, должны быть созданы совершенно особенные, специфические региональные образцы содержания общего образования, охватывающего все этапы — от детского сада до университета и института повышения квалификации.

Содержание образования строится и создается, исходя из инструментального назначения и социокультурного смысла образования в данную историческую эпоху в данной ситуации, то есть отвечая на вопрос: средством чего является образование?

В том случае, если мы хотим, чтобы образование превратилось в средство формирования практики общественно-регионального развития, мы должны предусмотреть следующее:

1. На основе образования в осваиваемом мышлении и в экспериментировании с продуктами мышления должно осуществляться преодоление искривлённых и искажённых форм хозяйственно-экономической жизни региона и сложившихся корпоративно-политических структур власти в данном регионе;

2. В содержании образования и в устройстве образования в целом должна получаться отражение идеальная действительность формирования и проблемно-целевого развития данного региона. В том случае, если такая действительность отсутствует, и данный район не сложился и не сформировался в регион, должны быть определены параметры содержания, которые обеспечивают самоопределение жителей района, складывание и выделение общностей и последующую регионализацию района;

3. В содержание общего образования должны быть переведены «прорывы», резкие и качественные продвижения в науках, в развитии инженерии, техники, искусства, комплексных синтетических областей народного хозяйства. Предметом освоения для всех, получающих образование, должна стать не только констатирующая информация о новых достижениях, а общие методы получения этих достижений.

Итак, для того, чтобы начать реализовывать программу «образовательный город», надо иметь образцы принципиально нового содержания образования. Мы знаем только один тип содержания образования, при освоении которого одновременно осуществляется анализ социокультурной, политико-экономической ситуации общественной жизни, определяются направления развития региона, происходит овладение методами получения достижений и открытий в различных областях науки, инженерии и практики. Это — деятельностное и мыследеятельностное содержание образования, состоящее из техник и способов мышления и деятельности.

Разработка деятельностного и мыследеятельностного содержания образования основывается, с одной стороны, на знаниях об истории развития мышления и деятельности, а с другой стороны — на описании техник и способов мышления и деятельности, реализуемых и используемых в различных ситуациях.

Коллектив, выдвигающий в качестве инициативы данную комплексную программу, имеет реальный опыт разработки содержания образования, основанный на деятельностном и мыследеятельностном подходах и психолого-антропологической теории возрастного развития.

Для того, чтобы создать образовательные региональные экспериментальные площадки, нужно в опережающем режиме проводить работу на экспериментально-разработческих площадках, где и создается деятельностное и мыследеятельностное содержание образования. Экспериментально-разработческие площадки, на которых создается деятельностное содержание образования, определяют линии развития образования. А создание сети образовательных городов далеко выходит за рамки и границы самого образования и предполагает создание на основе образования практики регионально-общественного развития.

Создание практики регионально-общественного развития невозможно без включения в эту работу гигантского интеллектуального потенциала данного региона. Сама данная практическая проблема является комплексной и предполагает

не только со-организацию нескольких разных научных дисциплин, но и увязывание друг с другом различных народно-хозяйственных областей и сфер деятельности. Решение данной практической проблемы невозможно без развёртывания комплекса практико-ориентированных гуманитарных наук проектно-программного типа (в настоящий момент такие науки отсутствуют, их частично заменяет методология деятельностного и мыследеятельностного подходов).

Для того, чтобы превратить образование в средство развития региональных общественных систем, необходимо соединить обе вышеуказанные линии. В этом случае определение действительности развития региона, постановка целей развития региона, а также определение воспитательных целей будут требовать постоянной модификации, преобразования содержания образования и технологий обучения. Но каким образом можно соединить обе линии работ и одновременно связать друг с другом образовательные города, взаимно обогащая продвижение работ в каждом из них?

Это можно сделать на основе создания **университета «Развитие»**. Основное направление работы этого университета — создание форм, техник, языков мышления, предметом которого являются процессы развития деятельности и перевод фрагментов этого мышления и способов экспериментирования с его продуктами в структуры содержания общего образования.

Деятельность университета объединяет работу следующих коллективов:

1. Игротехников, работающих в различных регионах страны, анализирующих ситуацию, осуществляющих комплексную диагностику и экспертизу данного района, организующих начальное проектирование региональной экспериментально-образовательной площадки и программирование деятельности региональных коллективов;

2. Разработчиков языков описания мышления и нового содержания образования, работающих на экспериментально-разработческих площадках;

3. Представителей территорий, на которых создаются образовательные города, держателей проектов и программ, проходящих перманентную стажировку в университете «Развитие» и осуществляющих перепроектирование на основании углубления содержания проекта и взаимодействия с другими группами и коллективами разработчиков нового содержания образования;

4. Людей, формирующих и складывающих синтетический предмет новой практики образования, соединяющей: образование и автоматизацию; автоматизацию образования и военное дело; образование, профессиональную деятельность спасателей и экспертизу регионального развития;

5. Международных сообществ и кружков, программирующих совместные общественные международные молодежные инициативы в различных областях практики и разрабатывающих проекты интегративных образовательных систем.

Разработческий университет «Развитие» совместно с культурно-образовательными и общественно-образовательными центрами выступает в виде формируемой **новой единицы непрерывного образования**, регионально распределённой и одновременно обобществлённой региональными территориями.

Создание университета — это способ освоения мирового опыта, в данном случае:

1. Опыта США — по созданию на базе университета системы непрерывного образования, обеспечивающего программируемое развитие практической области, а также

2. Опыта ФРГ (Белифельдский университет) — складывание на основе работы университета практико-ориентированных гуманитарных, философских и методологических наук.

Университет и региональная сеть образовательных городов образуют формируемую новую полирегиональную общественную систему, которая и должна стать подлинной единицей программируемого общественно-исторического развития. Функции университета по отношению к региональным площадкам в данной общественной системе яв-

ляются информационно-координационными и образовательными, а отнюдь не функциями директивного характера.

Университет обеспечивает формирование и наращивание форм общения (*Verkehrungsformen*, — *К. Маркс*) между региональными центрами. При этом управлять развитием данной общественной системы может каждая из региональных площадок в том случае, если именно на ней осуществляется наиболее серьезное и значительное продвижение в создании новой образовательной практики и практики общественно-регионального развития. В этом случае полученные результаты работы становятся предметом изучения и освоения для всех других экспериментальных площадок.

Задача университета состоит в том, чтобы организовать это изучение и освоение. Таким образом, подобный режим работы складываемой общественной системы предполагает получение серьезного опыта децентрализации управления работами.

С другой стороны, каждая из экспериментальных площадок может использовать всю систему экспериментальных площадок и фирму университета для постановки и решения специфических проблем данного региона. В этом случае будет получен опыт регионализации создаваемой общественной системы. Именно при таком соединении и со-организации процессов децентрализации, регионализации, с одной стороны, и процессов интеграции пайдеиполисов и университета в единую общественную полирегиональную систему — с другой, удастся избежать негативных последствий всякой децентрализации, связанных с потерей общекультурного мирового уровня и культивированием эгоцентрического провинциализма.

Таким образом, в данной программе речь идет об особом типе творчества — творчества по созданию общественных систем и общностей. Сами люди, включенные в работу на региональных экспериментальных площадках и в университете «Развитие», должны образовать свою собственную общность.

Выводы

1. В сегодняшних условиях в нашей стране возможна целенаправленная работа по складыванию нового содержания образования, являющегося средством формирования и выращивания практики общественно-регионального развития.

2. Сердцевину этой работы составляет разработка языков описания и представления мышления, предметом которого является развитие деятельности в различных регионах страны и перевод этого мышления в содержание образования.

3. Образование предполагается создавать в виде полирегиональной общественной системы, основу которой составляет сеть экспериментальных образовательных площадок (образовательных городов), с одной стороны, и университета «Развитие» — с другой.

Построение образовательного общества: как сформировать в Москве русскую Пайдею (город образования)!

Основная идея построения образовательного общества на экспериментальных площадках, в инновационных сетях и в формирующемся новом институте массовой школы состоит в том, чтобы преодолеть систему фундаментальных разрывов, которые конституировали систему образования как отрасль изолированного педагогического производства. Эта идея образования, изолированного от общества, средств массовой информации, фундаментальной науки и производства, лучше всего представлена в понятии школоцентризма.

Поэтому *первый основной принцип* состоит в том, чтобы построить новые современные связи образования с фундаментальной прорывной разработоческой наукой, и постинформационным производством, которое освоило все до-

стижения дигитальных информационных технологий, но может превращать принципиально новые физические принципы в повседневные предметы, организующие жизнь человека. Со-организация и связь образования, промышленности и прорывной фундаментальной науки образуют структуру производительных сил общества. Разрушение любого элемента этой сложной эволюционно формирующейся структуры превращает Россию в страну третьего мира и обесценивает тот капитал, который был накоплен Россией кровью в XX веке.

Второй принцип предполагает преодоление изоляции образования от общества и средств массовой информации (далее СМИ). Учащиеся, родители, педагоги являются членами общества и выступают как минимум в двух функциях: с одной стороны, как члены образовательно-педагогических коллективов, а с другой — как жители, представители общества, говорящие от имени своего жизненного мира.

Но возможность организации гибких связей школы с обществом не означает открытие настежь дверей школы для вторжения туда любых информационных и смысловых потоков. Скорее наоборот, возможность со-организации школы и общества означает организацию вокруг школы многочисленных символических и институциональных мембран, позволяющих школе активно втягивать во внутреннее пространство одни содержания, события, контакты и активно закрывать себя от других. Можно сделать парадоксальное утверждение — чем более изолирована школа от общества и СМИ, тем в большей степени она беззащитна по отношению к воздействиям на неё социальной среды.

Организация связей и контактов с обществом, выращивание и формирование институциональных и символических мембран означает, что школа является активным субъектом своей собственной образовательной политики, она представляет и знает, может рефлексировать всё, что и при каких условиях она может осуществлять и обеспечивать в работе с ребёнком. Отсутствие контактов между школой и обществом, изоляция школы от общества, современные

виды школоцентризма, когда для борьбы с беспризорностью готовы послать всех учителей по домам переписывать детей, — означает, что школа как институт абсолютно незащищена перед сегодняшним обществом и она менее сложно организована, чем все имеющиеся типы социальной и контрсоциальности, весь спектр социально-политической жизни — от распространения наркотиков до политических технологий — девятым валом обрушивается на школу. Организация связей между школой и обществом предполагает усложнение школы, её упрочнение, институциональную и антропологическую переорганизацию.

Третий тип разрывов, возможно, самый парадоксальный, но вполне закономерный, состоит в том, что школа изолирована от процессов развития и освоения содержания культурных традиций. Развитие и трансляция традиций сегодня чаще всего осуществляются не в школе. Поэтому те, кто действительно хотят осуществлять гуманитарно-антропологическую практику развития или передавать содержание научной традиции, стремятся это делать отнюдь не в форме школьного обучения. Вместе с тем, именно школа должна быть связана с процессами антропологического развития, роста сознания и личности, с *персонализирующим образованием*.

Персонализирующее образование предполагает, что человек может быть выведен в свободное отношение — отношение самоопределения к тем практикам и формам работы, которые он осваивал предыдущее время и в которые он предполагает включаться. В частности, это означает, что осваивая связь фундаментальной науки, образования и производства, человек отнюдь не должен быть превращён в «винтик» промышленно-производственного процесса, как бы «впечатан» в практику самого производства. Он должен владеть полномасштабными производительными силами, прежде всего, как развёрнутым схематическим дискурсом. Например, электронное производство должно существовать для него как дискурс, нефтедобывающая промышленность должна для него существовать как дискурс и т. д. Это

предполагает, что он, понимая ценность и значимость для страны полномасштабных производительных сил, может достаточно свободно их преобразовывать и развёртывать, формируя из них технологические пакеты и горизонты жизненного мира вокруг новых форм организации работы.

Точно так же человек, пройдя через установление связей школы и общества, школы и СМИ, не должен оказаться растворённым в наборе ролевых ожиданий, подлаженных под распространённые стереотипы поведения. У него должна оставаться возможность самоопределяться и свободно относиться к доминирующим формам организации общественной жизни, которые он начинает свободно менять, играть с ними и их преобразовывать. Человек не должен становиться рабом информационных воздействий на систему антропологических процессов, а должен не только представлять — рефлексировать и видеть, в чём проявляется недостаточность того или другого типа символической и информационной обработки сознания, но точно так же уметь преобразовывать информационные процессы, чтобы они превращались в нужные для него средства.

Что же такое *образовательное общество*, которое можно формировать средствами образования? Это общество обладает удивительной чувствительной подвижностью и откликается на любые запросы человека, желающего что-то освоить и чему-то научиться. Следовательно, образовательное общество — это, прежде всего, общество возрастных сред, где создаются уникальные возможности для каждого из основных антропологических периодов жизни найти для себя бесконечную среду реализации целей данного возрастного горизонта.

Пайдея — образовательный город-государство — это то, что откликается на основной порыв данного возрастного периода и предлагает среду порождения предметов, отношений и институциональных форм, на основе которых данный порыв может быть реализован, проверен и опробован. Мы хорошо себе представляем, что из себя может представлять город игр и игротек дошкольника, как может быть

устроен город учебных приключений и знакомства с миром учёбы, книги и знаний младшего и среднего школьника, но мы очень плохо представляем себе то, как должен быть организован город «Всё впервые!» для младшего и среднего подростка. Это прежде всего город возможных проб преобразования и реорганизации взрослого мира, набора управленческих и политических игр с миром взрослых, открытых для освоения и понимания по типу прозрачных сфер областей профессиональной деятельности, — банковской, юридической, промышленной (прозрачной — поскольку видно, что внутри них происходит), научной, культурной и т. д., всевозможных Интернет кафе и телефонов доверия, позволяющих ребёнку освоить и принципы защиты себя, и достижения собственной безопасности, открытых рингов, где можно обсуждать этические проблемы, бросая упрёк всему миру в его неправоте и несправедливости.

Безусловно, любой мир Пайдеи — это мир *культивируемой доблести (арете!)*, поскольку воспитывает человека только доблесть и прямой контакт с ней. Поэтому город, организованный на основе базовых мотиваций и устремлений любого возрастного периода, — это город демонстрационных площадок, выявляемых и обнаруживаемых образцов доблести. В городе образования ребёнок должен иметь возможность познакомиться с двумя типами доблести — доблести мужества и бесстрашия, связанной с опытом преодоления страха, и с доблестью служения знанию, позволяющей, не останавливаясь и не прекращая внутренней работы, формировать определённый тип сознания, способностей и структуры личности.

Помимо возрастной антропологической среды организации города образования — образовательного общества, Пайдея является *футурозоной* (О.И. Генисаретский) — сферой жизни, реально выставленной в будущее. В этой зоне у людей есть возможность осваивать и формировать формы профессиональной деятельности, принципы жизни, стиль отношений будущего, институты будущего. Футурозоны Пайдеи — это большие игровые площадки,

на которых придумываются мода, стиль, принципы жизни и базовые увлечения последующих поколений. Работают и живут на этих площадках не только те, кого можно назвать детьми по паспортным или физиологическим данным, но и взрослые люди, которые сохранили сознание детей и подростков, способные придумывать игры и заражать ими всех остальных.

Опережающий характер и реальная организация будущего в сегодняшней повседневной жизни определяют второй срез организации образовательного общества — возможность включиться в освоение и придумывание будущих форм жизни. Освоение деятельности проектирования, проектные сетевые академии — один из возможных элементов футуросоны.

Симметрично к футуросонному расчленению и организации Пайдеяполиса в нём могут быть выделены *мнемозоны* — зоны специально культивируемой и охраняемой исторической памяти. Люди, которые живут на этих зонах, тоже проводят игры, но только игры не в будущее, а в оживляемое прошлое. Специально воспроизводимые системы практики, театральные инсценировки форм общения и взаимодействия, распространённые в прошлом, создают условия для воспроизводства и осуществления определённых традиций. К подобной работе самое непосредственное отношение имеет *музейная педагогика*.

Четвёртым анализируемым срезом образовательного общества является представленность всего набора обучающих сред, в которые может быть включён человек любого возраста на всех этапах своей жизни. Основное требование к данным средам состоит в том, что они должны изменять сознание попавшего в них человека, увеличивая его мерность. С точки зрения подобного определения, генетически исходным типом образовательной среды является храм и любое культовое сооружение, поскольку именно они предназначены для того, чтобы подводить человека к открытой границе за пределы его самого, но при этом не в пустоту, а в конденсированные и плотные системы

смыслов и содержания. В настоящий момент образовательные системы сложили свои типы образовательных сред, действующих независимо от храма. Более того, возникает специальная проблема создания особой среды, которая позволяла бы современному человеку осознанно входить в храм (проблема религиозного образования).

С другой стороны, можно утверждать, что огромный набор систем мышледеятельности до сих пор не приобрёл воплощённую организацию предметных и практических сред. У нас нет специального учебного банка, биржи, конструкторского бюро роботоники и электроники, молодёжного Международного парламента, детского сетевого телевидения и киностудии, детской Академии наук и Проектной Академии, где её члены оцениваются с точки зрения достигнутых нестандартных результатов, — то есть всех тех элементов, крайне необходимых именно в Москве для того, чтобы овладеть современным набором социокультурных институтов. Речь не идёт о том, чтобы с самого начала прирастить и закрепить ребёнка пожизненно, с самого раннего возраста в некотором социальном институте, хотя для кого-то и это будет хорошим решением. Для очень больших групп детей так организованная социокультурная среда важна для того, чтобы, осуществив там необходимые поведенческие пробы и поиск себя, никогда этим больше не заниматься. Итак, четвёртый срез организации образовательного города-государства — это *образовательные среды*.

Пятый срез построения Пайдеяполиса — это *вариативные многообразные образцы* разных типов педагогик и педагогических практик, в которых момент развития и обучения человека осуществляется на базе принципиально разных механизмов. Выделенные и представленные как совокупность образцов, подобные практики образуют доступный уровень образовательно-педагогической культуры, на которую можно ориентироваться сегодня в обществе.

Шестой срез построения Пайдеяполиса — включение детей во *взаимодействие со взрослыми* из разных сфер профессиональной деятельности, когда осуществляется не спе-

циализация и ранняя профессионализация, а развитие сознания и выращивание личностных структур на детско-взрослых плацдармах взаимодействия. Данный срез позволяет проанализировать, в какие сферы профессиональной мышледеятельности оказываются включенными учащиеся.

Седьмой срез Пайдеяполиса — *специальные имитационные зоны*, демонстрирующие, как сегодня специфические институты общества эксплуатируют ребёнка, включая его в криминальные практики, соблазняя и склоняя его к употреблению наркотиков, алкоголя, табака, затягивая его в проституцию и бродяжничество. Эта красная зона Пайдеяполиса должна быть специально создана для того, чтобы показать обществу, чего не должно быть, но что сегодня существует и реально угрожает свободному полноценному детству. Кроме того, она безусловно имеет и огромное обучающее значение. Увидев и узнав, как по отношению к нему осуществляют насилие, как его соблазняют и втягивают в антиобщественные практики, ребёнок может научиться им сопротивляться.

Данные семь срезов построения Пайдеяполиса образуют ориентационную систему выращивания города образования на экспериментальных площадках, в инновационных сетях и в новом проектируемом институте массовой школы. Это тот институционально-общественный горизонт, к которому стремится сфера экспериментального образования, формируя средствами образования общество будущего. Можно очень кратко охарактеризовать сам данный способ выращивания. Он по своей сути является мышледеятельностным антропологическим культивированием. Подобный тип мышледеятельностного культивирования, с одной стороны, соотносится с возрастной антропологией горизонтов роста человека, а с другой — связан с внешней представленностью всех возможных способов обучения, развития человека на основе его включения, а также «заманивания» в институциональные, иногда контрсоциальные, практики, а с третьей стороны, представляет потенциально-возможное как реальное для самоопределения

и «вращения» человека в общественно-исторические связи и формы самополагания.

Выделение и прорисовка «города образования» — это способ своеобразного антропологического нормирования всей совокупности работ на экспериментальных площадках. Создаваемые элементы новой практики образования в этом случае просматриваются с точки зрения многомерного полноценного человеческого бытия. А существование человека в системах этой практики рассматривается не как подготовка человека к полноценной жизни, а как сама полноценная жизнь.

Выстраивая многомерный образ Пайдеи, мы одновременно получаем возможность проследить, как общественные изменения и формы развития общественного строения жизни воплощаются в процессах возрастного роста и антропологического становления. Очень важно понимать, что процессы общественно-исторического развития являются открытыми, а процессы возрастного развития циклическими — каждый человек в своей жизни проходит через этапы возрастного развития.

Основная идея организации Пайдеяполиса состоит в том, что он формируется на пересечении процесса общественно-исторического развития и циклического процесса смены возрастных стадий. Это пересечение предполагает, что у исторического процесса появляется возрастное измерение, а у процесса движения через возрастные стадии — прикрепление к общественно-историческому горизонту. Именно в точке подобного пересечения появляется такая специфическая общность, как поколение. Именно самоопределившееся поколение становится субъектом общественно-исторического социального действия. Действие же социокультурное, как правило, связано с преодолением поколенческих возрастных ограничений и предполагает трансляцию опыта социального действия от предшествующих поколений будущим.

Пайдеяполис является социокультурной средой, максимально открытой к поколенческим импульсам, поскольку

ку искреннее желание подростка перевернуть мир и сделать его более справедливым не должно быть подорвано. Но с другой стороны, следует чётко понимать, что этот порыв подростка является вопросом, обращенным к взрослому, на который хотелось бы получить ответ.

С этой точки зрения, сама идея Пайдеяполиса противостоит адаптационным идеям воспитания и образования сегодняшней идеологии реформ. Как тонко подмечено многими исследователями, включая ребёнка в практики, адаптационные к сегодняшнему социуму, мы получаем дезориентированное существо, которое не знает, как дальше жить при самых небольших социальных изменениях. И наоборот, складывая практику неадаптивной социализации, предполагающую преобразование и перепроектирование сложившегося социума, мы формируем подростка, который, если нужно, легко адаптируется к разным формам жизни общества. Поэтому основное предназначение Пайдеи — учить ребёнка проектировать новые формы институтов в социуме и их реализовывать, прорывая устоявшиеся кастовые каналы передачи символического капитала в обществе.

Образовательные стратегии развития общества: проблема построения региональных программ нового поколения

Региональные программы развития образования, активная и ускоренная разработка которых началась 20 лет назад и продолжается до настоящего времени, за короткий период времени не только прочно утвердились в структуре управления образованием, но и успели видоизмениться. Выполнив несомненно прогрессивные функции, они приобрели форму согласовательных планов, основным смыслом которых является в основном перераспределение ресурсов внутри системы.

Такие программы практически не подлежат экспертизе на предмет выявления целевого замысла и концептуаль-

ного содержания. По этой причине методология программирования развитием образования вновь становится актуальной и важной интеллектуальной деятельностью. Располагая определённым опытом, сегодня это можно и нужно сделать, чтобы предотвратить простое формальное подключение регионов к чужим, формально заявленным инициативам федерального уровня.

Любая региональная программа развития образования должна иметь выстроенную с учётом нескольких взаимосвязанных факторов концепцию. Созданная в начале 90-х годов авторским коллективом (Н.А. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, Л.П. Кезина, Л.Е. Курнешова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков) при участии большого числа научных сотрудников и педагогов-практиков программа развития московской городской системы «Столичное образование» базировалась на нескольких фундаментальных идеях.

К таковым относится прежде всего идея рассмотрения образования как средства развития региональных общественных систем и предложенный названной программой сферный подход к развитию московской городской образовательной системы. Эффективной формой практического обеспечения сферного подхода является формирующееся на межведомственной основе экспериментальное и инновационное образовательное пространство. Развитие этого пространства представляется одним из приоритетных направлений региональных программ развития образовательных систем.

Современное образование, оставаясь самостоятельной отраслью, последовательно превращается в сферу сохраняющей формирования межотраслевых коалиций, принимающих на себя разрешение сложных проблем социализации детей и молодёжи в интересах личности, общества и государства. Образование сегодня не просто один из субъектов государственной социальной политики. Образование задаёт реальность самого факта её существования.

Принимая на себя новые обязательства, образование нуждается в институционально-инфраструктурном пере-

вооружении, что и представляется основной целью региональных программ развития образовательных систем. *Образование является средством инвентаризации и перепроектирования реальной социокультурной инфраструктуры общества.* Это необходимо осознать и за это образованию надо платить. Речь идёт о разработке содержания, методик и технологий образования, базирующегося на новых принципах организации процессов создания условий, благоприятных для формирования личности человека и развития человеческого капитала.

Реальная социальная и социокультурная инфраструктура общества является внеэкономической категорией и предполагает включение целого ряда гуманитарных принципов, определяющих выбор того или иного экономического подхода, например, монетарной или физической экономики. Очень важно, что социокультурная инфраструктура общества обеспечивает формирование человеческого потенциала, который может превратиться в человеческий капитал. С этой точки зрения, человеческий капитал является вторичным определением при выделении линий регионального развития на основе образования. Необходимо сначала создать и выявить человеческий потенциал и лишь затем он может быть превращён в капитал, имеющий стоимость.

Смыслом программ развития образования в этом случае представляется создание **типологических вариативных технологических пакетов**, предоставляющих возможность перевооружения образовательного учреждения по тем направлениям, которые признаются педагогическим коллективом, попечительским советом, учащимися и их родителями наиболее важными в конкретных условиях. Реальным становится решение следующих **задач**:

ружающей природной и социальной средой;

- методического переоснащения труда учителя (педагога);
- установления отношений преемственности между разными этапами и звеньями образования;

- взаимодействия обр
- формирования инфо

- переосмысления миссии образования, образовательного учреждения, учителя в жизни человека, общества, государства;
- использования систем, обеспечивающих диагностику качества образования;
- профилирования образования;

моделей образовательных учреждений и новых систем управления их деятельностью;

ния для разных контингентов учащихся;

- введения новых средств и форм интеграции российского образования в мировое профессиональное сообщество и т. д.

Построение содержания образования нового поколения предполагает, прежде всего, освоение новой дидактики, основу которой составляют представления о развитии способностей человека или даже сверхспособностей — таких субъективных сил и возможностей человека, как разные стили, типы и формы мышления, рефлексивное мышление, рефлексия, самоопределение и идентификация, схематизация, понимание и взаимопонимание в коммуникации, целеполагание, проектное действие, воображение и т. д. На основе таких способностей могут формироваться разные группы умений.

Образование, базирующееся на способностях человека, весьма существенно отличается от имеющего в основании теорию компетенций. Образовательная политика, формирующаяся на основе и в соответствии с принципами приобретения человеком компетенций, призвана обеспечивать приспособление и адаптацию человека к сложившейся ситуации и на основе умений войти в данную ситуацию.

Образовательная политика, предлагающая цели развития образования в контексте представлений о механизме формирования способностей личности, обеспечивает возможность человека опережать в мышлении сложившееся положения дел, осуществлять преобразовательное действие

на основе результатов опережающего мышления, менять ситуацию, выдвигать и реализовывать новые, нестандартные принципы действия личности в меняющейся ситуации. При этом важно понимать, что компетенции достаточно быстро устаревают и оказываются неадекватными изменившимся обстоятельствам. Развитые на высоком уровне способности позволяют человеку осваивать по мере необходимости новые классы нужных ему компетенций.

Ориентация образования на целенаправленное развитие способностей личности создаёт условия и для использования компетенционного подхода как частного для решения специальных задач. Цели и содержание образования, направления кадровой политики, принципы формирования человеческого потенциала и капитала не могут определяться только на его основе.

Программа развития образования должна определять принципы таких действий, результатом которых не может быть снижение общеобразовательного уровня нации. С этой точки зрения, представляются весьма опасными и необоснованными мнения политиков, которые считают, что каким-то группам населения в силу их настоящего социального положения, например, не нужно рациональное познание, им достаточно только чувственного.

Подобные утверждения являются дискриминационными, направленными на формирование своеобразных социокультурных гетто. Они противоречат принципам демократического меритального общества, в структуре которого представители любой социальной страты могут изменить своё социальное положение на основе подвижнического академического образовательного труда.

Реализация заявленного Правительством России принципа «Качественное образование для всех и каждого!» требует серьёзной правовой проработки и определения меры ответственности как родителей, детей, так и работников образования, образовательных политиков.

Определение содержания образования нового поколения предполагает реализацию принципов интеграции ме-

'годов и знаний и дифференциации образовательных областей, разработку специальных методов образования, обеспечивающих переоткрытие детьми фундаментальных научных открытий, совершенных в истории человечества, освоение методов постановки и решения проблем на основе получения «знания о незнании», выработка методов понимания и схематизации и т. д.

Эти и многие другие принципы и техники развития способностей личности образуют **новую** дидактику, позволяющую описать структуру и принципы организации содержания образования нового поколения. Изменение профессионализма учителя и его методической организации предполагает освоение педагогами принципов сценарного подхода. На основе этих принципов педагог должен уметь организовывать ситуацию учения-обучения, строить сценарий своего действия и действия учащихся в ней.

Наконец, новая антропология развития предполагает создание специальных систем описаний, позволяющих выявлять развитие субъектности, личностности учащегося и формирование новообразований его сознания. Эта работа предполагает построение таких новых научных дисциплин, как:

- образовательная персонология — учение о развитии личности,
- образовательная аксиология — наука, описывающая как ценности различных социальных групп и институтов образования, так и ценности, осваиваемые на основе образования,
- изменения форм организации сознания на основе образования.

Разработка нового поколения содержания образования может **быть** обеспечена разными подходами. В своих работах **мы** реализуем идеи и принципы **мыследеятельностной педагогики**.

Построение содержания образования нового поколения предполагает специальную проработку требований к этому содержанию основных пользователей образовательного ре-

сурса в виде государства, высшей школы, большого и среднего бизнеса, институтов науки, промышленности. Выявление подобных требований и их рационализация позволяет формировать инвестиционные образовательные проекты. Новое содержание образования предполагает непрерывное — от школы до институтов — развёртывание заложенных в его основу **принципов повышения квалификации** и систем **свободного образования**.

Важнейшим инструментом развития образования в регионе являются **кадровые программы** и **кадровая политика**. Именно с позиции кадровой политики могут определяться требования к качеству человеческого капитала и определяться стоимость человеческих ресурсов.

Современные кадровые программы представляются предназначенными для со-организации действий по нескольким ключевым направлениям региональных реформ. Подобная со-организация на основе принципов системного мышления и проектного действия позволяет вести речь о своеобразной гуманитарной инфраструктуре региональных реформ.

Эффективность кадровых программ обеспечивается сочетанием мониторинговых исследований с рефлексивным анализом использования в практических ситуациях новых принципов и техник, освоенных или разработанных кадрами в ходе обучения.

В ходе обучения формируются команды, способные использовать современные информационные технологии и техники индексирования корпоративных знаний. Последовательная интеграция в международное профессиональное сообщество позволяет при разработке и реализации кадровых программ осваивать зарубежный опыт на основе критического анализа с целью адаптации к конкретным региональным условиям.

Создание содержания образования нового поколения, модернизация вариативного массового образования на основе технологических пакетов, построение социальной политики средствами образования, рассмотрение образова-

ния как одной из важнейших составляющих человеческого потенциала и капитала в регионе, построение интегративных кадровых программ позволяет ставить вопрос об образовательной **стратегии регионального развития**. С нашей точки зрения, наличие чётко выраженной и сформулированной образовательной стратегии общественного развития в регионе и определяет региональные программы развития образования нового поколения.

При этом важно понимать, что все выше изложенные понятийные определения являются своеобразными «нейтральными операторами», которые характеризуют всего лишь общую культуру построения программ. Реализация изложенных принципов и концептуальных соображений может привести к развитию региона, а может оформить всего лишь его зависимость от определённых федеральных групп. Конкретная программа развития определяется возможностью руководителей региона занять позицию субъекта по отношению к выдвижению конкретной стратегии. Ответ на вопрос, куда конкретно и во имя чего будем прорываться, является часто определяющим для построения программы не как ещё одного документа, а как принципа организации действия.

Глава 11

Социокультурное разнообразие как оселок деятельностного подхода

Мышление и деятельность. На путях к деятельностным мирам: исследование и проектирование деятельностной практики

1. Наследие теории деятельности и новая проблематизация

Это огромная честь для меня — представить некоторые перспективы и горизонты теории деятельности и деятельностного подхода, связанные с именами двух выдающихся и невероятно продуктивных российских мыслителей — Василия Давыдова (1930-1998) и Георгия Щедровицкого (1929-1993). Оба они являются моими учителями в теории деятельности.

Очень важно представить позицию В.В. Давыдова по отношению к теории деятельности с точки зрения двух моментов — *эпистемологического* и *онтологического*.

Эпистемологический аспект его позиции может быть воспроизведен следующим образом: деятельность не является предметом монодисциплинарного исследования, деятельность нельзя и невозможно изучать в какой-то одной дисциплине. Деятельность не является исключительно областью изучения со стороны научной психологии, но она представляет собой междисциплинарный научный комплекс разных дисциплин. Семиотика, социология, герменевтика, философия, антропология, лингвистика, анализ дискурса, теория сознания — каждая из этих дисцип-

лин внесла свой вклад в разработку моделей различных типов и форм деятельности.

Онтологический аспект позиции В.В. Давыдова можно представить следующим образом: современная общественная практика — все виды, отрасли этой практики (финансовые, образовательные, политические, юридические, производственные, военные и др.) имеют форму деятельности.

Эти двуединые аспекты позиции В.В. Давыдова позволяют выявить ядро его программы, связанной с развитием теории деятельности на основе классического философского наследия.

Но как деятельность конституирует структуру современной практики? Мы в России сегодня находимся в новой ситуации, организуя дискуссии о результатах и перспективах развития деятельностных идей и подходов. Лично для меня эта новая ситуация связана с кончиной выдающегося и блестящего русского ученого, моего учителя — В.В. Давыдова. Он был ревностным пионером деятельностных исследований и разработки теории деятельности в России. Его работы, составившие эпоху, помещают нас в весьма определенный контекст понимания проблем деятельности, поскольку для В.В. Давыдова деятельность была связана, прежде всего, с идеями общественно-исторической практики и возможностями изменять, преобразовывать, проектировать фрагменты и единицы этой практики. Его кончина поставила нас лично в ситуацию необходимости очертить основные проблемы и темы, связанные с развитием деятельностного подхода. Для всех нас, кто находился под большим влиянием работ В.В. Давыдова, очень важно обсудить перспективы деятельностных исследований в достаточно новой ситуации.

С моей точки зрения, в разработке представлений о деятельности за предшествующие годы мы прошли через три ситуации, или *три периода* использования деятельностного подхода.

Первый период был связан с разработкой общих деятельностных схем и понятийных различий в работах

С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, позднее — В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.А. Лекторского, А.В. Брушлинского (продуктивного критического мыслителя, развивавшего точку зрения С.Л. Рубинштейна), но точно также и Г.П. Щедровицкого, и Н.Г. Алексеева.

Второй период был связан с возможностью конструировать деятельностные артефакты и внедрять их в общественную ситуацию жизни различных общностей, создавая альтернативу для изменения локальных полей практики. В образовании подобный способ действия был прежде всего связан с идеей учебной деятельности В.В. Давыдова и разработкой новых учебных предметов и образовательных программ для начальной школы. В промышленности эргономическая организация деятельности на рабочем месте изучалась в работах В. Зинченко, В. Мунипова, В. Дубровского и Льва Щедровицкого (брата Г.П. Щедровицкого).

Третий период, в котором мы как раз и находимся, связан с критическим отношением к пониманию того обстоятельства, что мы работаем с деятельностью, и того, как вообще существует деятельность.

Лично для меня проблема существования деятельности невероятно важна. Но необходимо признать, что данный онтологический вопрос об общественно-исторических формах и механизмах существования деятельности не является чересчур новым. Он был поставлен более 30 лет назад глубоким русским философом из Киева В. Ивановым, который обращался с данным вопросом к сторонникам психологической теории деятельности. В. Иванов отвергал все попытки делать выводы об общественном существовании деятельности после исследования индивидуального поведения в качестве деятельности в экспериментальной ситуации.

Но мы сегодня в России находимся в новой ситуации социальных изменений, и этот контекст весьма стимулирует переосмысление деятельностных постулатов. Таким образом, мы движемся от положения наивной веры в существование деятельности к ситуации понимания того, как деятельность существует и что возможно делать с дея-

тельностью изменениями и трансформациями, какой тип аксиологии связан с деятельностью и структурами сознания в деятельности. Ясно, что деятельность не существует естественным образом как вещь, она не может быть произведена наподобие товара или продукта. В этой связи мне хочется специально отметить роль Владимира Зинченко — нашего блестящего психолога — в проблематизации деятельностных идей. Он обычно всегда подчеркивает, что все наиболее интересные и заслуживающие внимания продвижения в психологии связаны с действием и механизмами действия. Понятие же деятельности являлось данью формальной марксистской идеологической доктрине, было совершенно пустым и выхолощенным. Но действительно ли это так, что понятие деятельности абсолютно не эффективно и бессодержательно?!

2. Метаязык деятельности как инструментальность

В России несколько лет назад было разработано очень важное различие натуралистического подхода — деятельностного подхода. Идея натуралистического подхода была связана с критикой позитивистского технократического отношению к миру в работах В. Зинченко, Г. Щедровицкого и В. Давыдова. С точки зрения подобного различения, абсолютно очевидно, что деятельность невозможно изучать так, как мы исследуем фрагменты природы. Деятельность не существует независимо от исследователя и преобразователя структуры деятельности. Иначе говоря, деятельность не существует как вещь, изолированно и отдельно от исследователя и общности, которая является агентом и реальным субъектом деятельности. Она существует в общественном контексте как инструментальность, как система средств, которые выделяются на основе рефлексии деятеля и им осознаются как набор средств, необходимый для осуществления деятельности, точно так же, как и человеческие способности и возможности.

В данном контексте мы можем сказать, что деятельность — это специальный метаязык, который может быть использован различными общностями (профессиональными, школьными, политическими и т.д.) для того, чтобы понимать структуру жизни общности и перепроектировать её организацию. Когда мы вводим понятие метаязыка, то дополнительно подчеркиваем важность рефлексивного мышления в деятельностной структуре.

Основная задача состоит не только в возможном описании различных типов деятельности в различных контекстах при помощи деятельностного метаязыка, но точно также и в исследовании, что мы делаем, когда пытаемся использовать этот язык. Или что же мы делаем, когда внедряем деятельностный язык в жизнь общности для блага различных её групп, не только богатых и процветающих, но также изолированных, несчастных и бедных людей. Поскольку это употребление деятельностного метаязыка имеет различные цели и назначения, а также возможности достижения очень важных результатов изменения (развития) деятельностных структур в жизнедеятельностном контексте.

Основная проблема при этом оказывается связана с различными способами объективации и субъективации использования деятельностного языка представителями профессиональных групп из различных сфер практики. И хорошо понятно, что в социальном контексте существует множество возможностей увидеть, как деятельностный язык используется представителями различных профессиональных позиций как средство организовать свою работу и различными другими группами людей, чтобы изменить форму своей жизнедеятельности.

Существует два способа введения деятельностных представлений в практические системы — на основе *построения проекта* будущей структуры работы и на основе *проблематизации* для постановки проблемы сложившегося способа действия. Проблема в данном случае связана с выявленным отсутствием средств, возможностей, инст-

рументов достижения поставленных целей в данных выявленных ситуациях. Поэтому здесь деятельностный мета-язык используется для конструирования проектов или про-рисовки и выявления того, что обозначает отсутствие средств для эффективного действия в ситуации.

3. Разнообразие и нормативность

Мы можем сегодня перечислить несколько основных возможностей выявления *разнообразия* в социокультурной деятельностной системе:

- коммуникация между исследовательской деятельностной системой и деятельностной системой — предметом изучения, которая обладает уровнем сложности, сопоставимым с исследуемой деятельностной системой;
- инновационные волны переходов из прошлого в будущее, вызывающие столкновение различных принципов организации и построения деятельностных систем;
- диссоциация и распад исходных деятельностных систем;

И появление множества конкурирующих соревнующихся центров, которые определяют темп и величину изменений.

Здесь необходимо различать разнообразие роста и нездоровое патологическое разнообразие — разнообразие дезинтеграции.

Для русской философской и психологической традиции деятельностного подхода большое значение для анализа разнообразия имеет понятие *нормативности*. Генетически, по своим истокам данное понятие связано с идеями Соссюра о различении речи и языка (*langue et parole*). С этой точки зрения, можно утверждать, что система деятельности организована как язык. Данные представления о деятельности были разработаны русским методологом Г.П. Щедровицким. Его основная идея состояла в том, что при анализе социокультурных систем деятельности необходимо различать процесс *парадигматизации*, когда нор-

мативность конструируется и предьявляется, и *синтагматизации*, когда норма реализуется в ситуации (рис. 1).

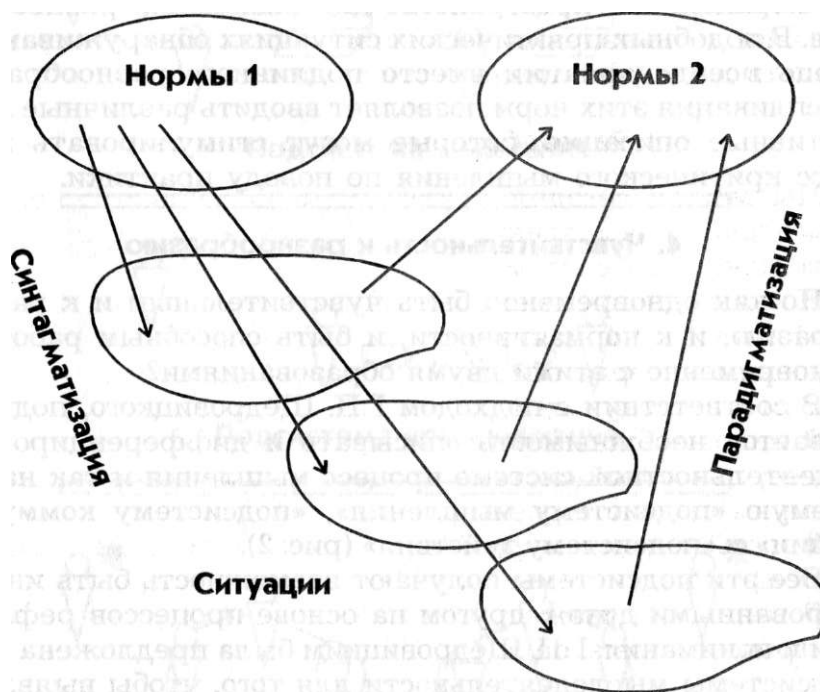


Рис. 1. Система нормативности

Напряжение между нормативностью и разнообразием составляет одну из основных проблем всех видов деятельностных систем. Для того, чтобы понимать, как устроены и как действуют подобные системы, очень важно описывать не только выявляемые и предьявляемые правила и нормы, но также скрытые и спрятанные не твёрдые, но «мягкие» структуры, такие, например, как значения в оппозицию личностным смыслам, которые внутренне регулируют действия.

В противоположность обыденной точке зрения, описание и выявление подобных норм отнюдь не обязательно ограничивает или зажимает процессы диверсификации.

На практике нормы часто оказываются не выраженными и существуют лишь имплицитно, и поэтому остаётся не выраженным пространство для выявления разнообразия. В подобных практических ситуациях обнаруживаются лишь псевдовариации вместо подлинного разнообразия. Экспликация этих норм позволяет вводить различные нормативные описания, которые могут стимулировать процесс критического мышления по поводу практики.

4. Чувствительность к разнообразию

Но как одновременно быть чувствительным и к разнообразию, и к нормативности, и быть способным работать одновременно с этими двумя образованиями?

В соответствии с подходом Г.П. Щедровицкого, подчеркивается необходимость описывать и дифференцировать в деятельностной системе процесс мышления и так называемую «подсистему мышления», «подсистему коммуникации» и «подсистему действия» (рис. 2).

Все эти подсистемы получают возможность быть интегрированными друг с другом на основе процессов рефлексии и понимания. Г.П. Щедровицким была предложена схема системы мышледеятельности для того, чтобы выявлять реальную сложность всякой деятельностной ситуации. Можно показывать, что и мышление, и коммуникация, и действие являются отдельными самостоятельными системами. В этом случае мышледеятельность в описании будет фигурировать как *полисистема*.

Можно сказать, что уже подобный анализ деятельностных систем (мультисистем, или полисистем) на основе использования подобного языка схем может открыть для нас реальное, живое разнообразие деятельностных систем.

Во-первых, поскольку мы, как исследователи, можем дифференцировать в деятельностном контексте эти три подсистемы — организацию коммуникации, мышления, действия в конкретной ситуации.

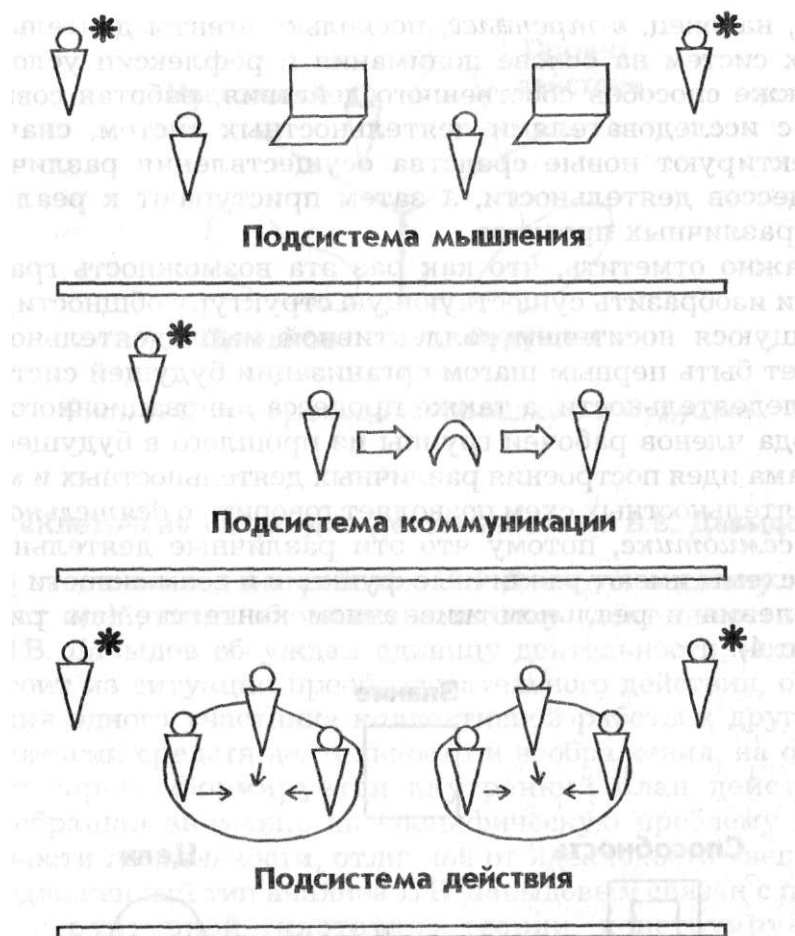


Рис. 2. Мыследеятельная система

Во-вторых, поскольку структура мышления, коммуникации, действия организована по-разному, в разных типах мыследеятельности, то проектировочная мыследеятельность не тождественна исследовательской мыследеятельности, или мыследеятельности конструирования, или мыследеятельности управления.

И, наконец, *в-третьих*, поскольку агенты деятельностных систем на основе понимания и рефлексии условий, а также способов собственного действия, работая совместно с исследователями деятельностных систем, сначала проектируют новые средства осуществления различных процессов деятельности, а затем приступают к реализации различных проектов.

Важно отметить, что как раз эта возможность графически изобразить существующую структуру общности, являющуюся носителем коллективной мыследеятельности, может быть первым шагом организации будущей системы мыследеятельности, а также процесса инновационного перехода членов рабочей группы из прошлого в будущее.

Сама идея построения различных деятельностных и мыследеятельностных схем позволяет говорить о *деятельностной семиотике*, потому что эти различные деятельностные схемы имеют различные функции и возможности употребления в реальном жизненном контексте (см. рис. 3 и рис. 4).

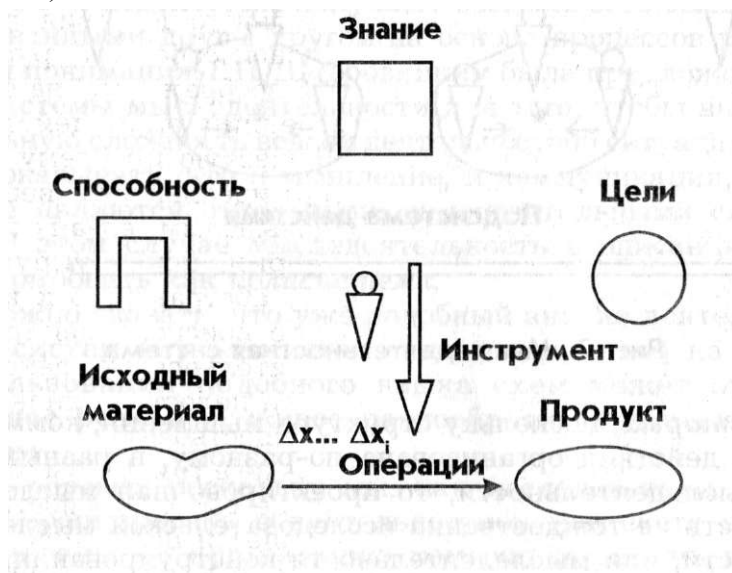


Рис.3. Структура акта действия

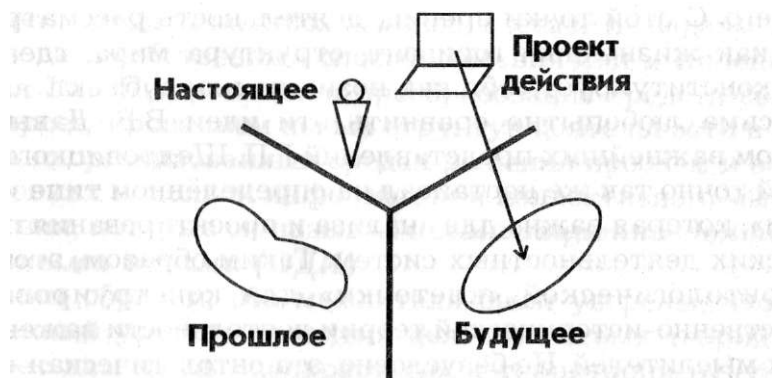


Рис. 4. Шаг перехода из прошлого в будущее

5. «Клеточка» структуры деятельности по В.В. Давыдову

В своих последних работах В.В. Давыдов выдвинул ряд новых идей, когда обсуждал «клеточку» деятельности¹.

В.В. Давыдов обсуждал единицу деятельности, которая состоит из ситуации преобразовательного действия, обращения одного участника коллективной работы к другому, рефлексии средств деятельности и воображения, на основе которого формируется внутренний план действия. Он обращал внимание на специфическую проблему идеальности деятельности, отличной от идеальности «вещей». Предложенный тип анализа В.В. Давыдовым связан с поиском структурной «клеточки» теории, конструируемой на основе методов восхождения от абстрактного к конкретному. Предметом теоретического поиска являются не формальные различия между деятельностью, действием, операцией, но система, в которой целостная личность, деятель, конкретное лицо могут существовать.

Поэтому проблема состоит отнюдь не в том, чтобы объяснить некоторые субъективные процессы, способности, то есть фрагменты деятельности, но ввести целостную личность в мир деятельности и выявить, как данное конкретное лицо, деятель могут жить в этом мире и конструиро-

вать его. С этой точки зрения, деятельность рассматривается как жизненный горизонт, структура мира, где деятель конституирует себя как позицию или субъект.

Весьма любопытно сравнить эти идеи В.В. Давыдова с рядом важнейших представлений Г.П. Щедровицкого, который точно так же настаивал на определённом типе «клеточки», которая важна для анализа и проектирования практических деятельностных систем. Таким образом, этот поиск онтологической «клеточки» для конструирования общественно-исторической теории деятельности важен для обоих мыслителей. Но безусловно, эта онтологическая «клеточка» будучи первым шагом в восхождении к конкретной теории общественно-исторического развития, сама выступает как финальный, завершающий результат реализации длительной исследовательской программы, имеющей целью выделить базовую единицу для понимания и конструирования всех типов современных практик.

Для Г.П. Щедровицкого было очень важно выявить объективное присутствие полной мыследеятельностной системы в общественной практике. Полная мыследеятельностная система содержит три важнейших субстанциональных процесса — мышление, действие и коммуникацию и два вспомогательных — рефлексивность и понимание. Можно выделить различные типы редуций мыследеятельностных систем, когда тот или другой типомыследеятельностный процесс (мышление, коммуникация, действие) отсутствует, сдвинут или наоборот — раздут, то есть происходит его инфляция. В этом случае мы имеем искажённую мыследеятельностную систему. Поскольку Г.П. Щедровицкий был логиком, а не психологом, для него не был столь важен анализ деятельностных систем. Но именно анализ происхождения различных деятельностных образований имел принципиальное значение для В.В. Давыдова.

Преобразование средств может существовать для В.В. Давыдова во вполне определённом контексте. Например, в образовании поиск нового средства на основе преобразования известного связан с так называемой учебной

задачей, когда учащийся должен поставить задачу преобразовать собственный способ действия или мышления.

Для Г.П. Щедровицкого преобразование средств связано с проектированием новых структур деятельности в специально организованных средах решения проблем и задач в условиях неполной информации и коллективного мышления, которые он называл *организационно-деятельностными играми (ОДИ)*.

Таким образом, оба мыслителя были уверены, что современный уровень развития деятельностных теорий позволяет нам лишь «подкрасться» к территории будущей, пока ещё не существующей теории общественного развития, которая будет построена на основе понятия деятельности. Впереди у нас достаточно долгий путь исследований для выработки подобной теории. Сама же клеточка этой будущей теории не является произвольно выбранной абстрактной предпосылкой дальнейшего поиска, но выступает в качестве результата понимания современных проблем общественных изменений как целого.

6. Три подхода к деятельностному контексту

Для того, чтобы описать реальный жизненный мир на основе деятельностных принципов, мы вместе с Н.Г. Алексеевым подчеркиваем необходимость выделять в устройстве деятельности и дифференцировать деятельностную систему, жизнедеятельностную систему и мыследеятельностную систему (см. рис 5).



Рис. 5. Три подхода к работе с деятельностью

Нетрудно заметить, что само слово «деятельностный» является своеобразным средним, общим термином, связывающим эти три принципиально различных понятия. Слово «деятельностный» выполняет функцию своеобразного медиатора, поскольку этот элемент является общим для всех трёх понятий в триplete. На основании данной функции медиатора мы можем в соответствии с принципами аристотелевского силлогизма сделать определенное суждение.

Но мы можем группировать эти три концептуальных элемента в триplete и по-другому. Когда мы хотим осуществить реальные изменения, как раз мыследеятельность является средним термином и медиатором между жизнедеятельностью, своеобразным этнографическим концептом реальной работы в конкретном социальном контексте и формальным деятельностным описанием различных нормативных систем. Прежде всего следует отметить, что как раз жизнедеятельностные системы включены в реальный ситуационный контекст, и их невозможно вообразить или понять без реального коммуникационного контакта с участником локальной ситуации. Этнографические и антропологические исследования различных жизнедеятельностных систем невероятно важны и продуктивны для получения знания о локальных ситуационных контекстах.

Деятельностная система основана на воспроизводстве и технологизации весьма подвижных, диффузных интеллектуальных и духовных процессах. Поэтому деятельностные процессы связаны с институтами и организационными формами, которые конституируют поддерживаемую инфраструктуру работы, обучения, а также исследовательских процессов и стабильной нормативности. Таким образом, формальная нормативность, а также отношение между системой средств, целей, ценностей и институциональным контекстом — знаменательный момент в описании деятельностной системы. При *анализе* взаимодействия различных подсистем и процессов мыследеятельности друг с другом мы можем выявить реальную организацию рабо-

ты как жизненного мира — нормативность мышления, нормативность институциональной организации, — и точно также предъявить активным агентам действия выявленные и обнаруженные особенности мышления, коммуникации, действия как предмета изменений и проектирования.

Обобщая приведенные различия между этими тремя концептуальными элементами, мы можем сказать, что жизнедеятельностные системы зависят от контекста, опираются на скрытое этнографическое знание, накопленное в жизни участников жизненного мира, определяются диалектными элементами понятий и схем, используемых в данном контексте деятельности. Очень часто функция исследования в жизнедеятельностном контексте состоит из проблематизации одной единственной нормативности и в восстановлении понимания ситуации и контекста работы.

Поэтому, когда подчеркивается функциональный характер проектируемых средств и способов деятельности на основе дифференцированного использования различных предметов, то имеются в виду прежде всего характеристики систем жизнедеятельности, где функция может быть обнаружена только на основе коммуникации и контакта с участниками в специфическом контексте. Понятие средства — безусловно, функциональное понятие, поскольку в функции средства в жизнедеятельности могут использоваться очень разные образования: схемы, понятия, знания, смыслы, цели и т. д.

В отличие от жизнедеятельностного мира деятельность системы предполагают воспроизводство и возможность технологизации. Мы можем говорить о деятельностной системе в контексте, где специфическое действие, единичный мыслительный процесс или коммуникативный процесс могут быть воспроизведены и оформлены в соответствии с принципами нормативности. Не оформленные, уникальные, не воспроизводимые особенности человеческой субъективности в процессах мышления, коммуникации, действия оказываются связаны прежде всего с живой практикой жизнедеятельности.

В период противоречивых тенденций процессов глобализации — локализации и глокализации формальный деятельностный язык и деятельностная нормативность могут связывать различные способы работы и действий в жизненных контекстах огромного разнообразия. Системомыследеятельностный подход позволяет изменять жизненный контекст и нормативность самих участников ситуации. Жизнедеятельностные процессы являются средой, порождающей деятельность, сквозным образом пронизывающей самые разнообразные системы и миры. С этой точки зрения, деятельность как целое является порождающей реальностью — своеобразной *natura naturans*, — которая связана с генезисом действия в каждом слое мыследеятельности.

7. Мышление о деятельности как компонент деятельности

В дискуссии по проблемам понятия деятельности, организованной журналом «Вопросы философии» в 2000 году, Валерием Лазаревым была высказана весьма оригинальная точка зрения, что существование деятельности может быть выявлено только из позиции управления деятельностью. Не существует, по мысли В.С. Лазарева, деятельность функционирования. Допущение о существовании деятельности связано с возможностью описывать и организовывать процесс её развития. Эта позиция развития деятельности может быть осуществлена и реализована как индивидуальным, так и коллективным субъектом деятельности. И сама общность в соответствии с культивируемой в ней системой ценностей может принять или отвергнуть предложенный проект развития.

Но с другой стороны, мышление о вариативной многоплановой структуре деятельности является также слоем и элементом самой системы мыследеятельности (см. схему на рис. 6).

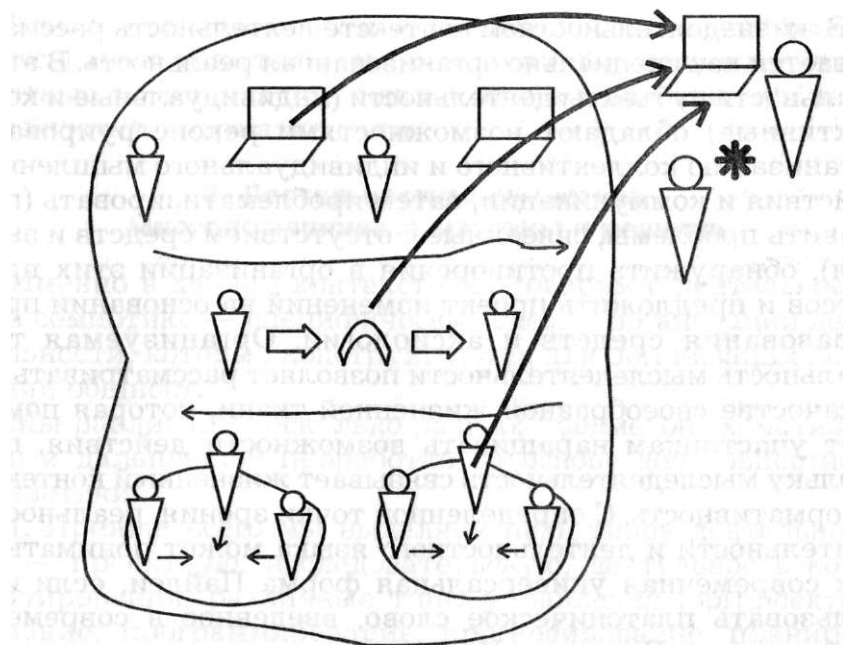


Рис. 6. Мышление о деятельности

Таким образом, мы имеем дело с рефлексивным мышлением о деятельности, на основании которого можно осуществить трансценденцию (И.Г. Фихте, Р. Лаут, Н.Г. Алексеев) по отношению к сложившейся деятельностной системе. Эта трансценденция оказывается возможной на основе специальных деятельностных схем.

Мышление по поводу деятельности — особая моделирующая и имитационная возможность деятельностного языка. И поскольку это язык, то возникает возможность организовывать диалог по поводу форм действия между участниками ситуации. Но одновременно деятельность — не только язык, это тип реальности, в которой социальный исследователь и проектировщик может испытать возможности индивида, общности или команды, выработать новые средства, организовать эволюцию институциональных структур.

В жизнедеятельностном контексте деятельность рассматривается как специально организованная реальность. В этой реальности субъекты деятельности (индивидуальные и коллективные) обладают возможностями реконструировать организацию коллективного и индивидуального мышления, действия и коммуникации, затем проблематизировать (поставить проблемы, связанные с отсутствием средств и знания), обнаружить противоречия в организации этих процессов и предложить проект изменений на основании преобразования средств и аксиологии. Организуемая так реальность мыследеятельности позволяет рассматривать её в качестве своеобразной жизненной ткани, которая помогает участникам наращивать возможности действия, поскольку мыследеятельность связывает жизненный контекст и нормативность. С определенной точки зрения, реальность деятельности и деятельностного языка может пониматься как современная универсальная форма Пайдеи, если использовать платоническое слово, введенное в современный контекст Вернером Йегером².

Трансценденция за границы процессов функционирования деятельности (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко) связана с функциями деятельностной семиотики. Сегодня нам совершенно очевидно, что наиболее продуктивный путь мышления о деятельности — схематизация мыследеятельностных структур в форме мультипозиционных матриц. Обычно подобные схемы являются необходимым инструментом самоорганизации общности на основе понимания структуры общности как многопозиционного субъекта деятельности. Существуют различные типы многопозиционных схем:

1. Схемы личностного самоопределения (самоидентификации) в отношении к различным подходам, чтобы обеспечить понимание данной ситуации на основе ценностей и средств действия, коммуникации, мышления.

2. Проектные схемы будущей совместной организации деятельности.

3. Схемы ситуационного анализа.

Таким образом, мыслить по поводу деятельности для нас означает использовать схемы, изображающие деятельностью позиции и предъявляющие в коммуникации деятельностную нормативность.

8. Деятельностная семиотика. Многопозиционные матрицы и решетки

Именно в данном контексте мы говорим о деятельностной семиотике — специфических схемах организации деятельности, которые конструируются для организации действия общности.

Мы различаем несколько разных предметов схематизации и дальнейшей проработки на основе деятельностной семиотики:

1. Прежде всего мы выделяем пять типов деятельности — проектную, исследовательскую, деятельность конструирования, различные типы управления (оргпроектирование, программирование, прогнозирование, планирование, организацию, руководство) и деятельность критики. Эти типы деятельности образуют типодеятельностную матрицу, которая используется для понимания деятельностного контекста.

2. Все типы деятельности имеют различные механизмы реализации в конкретной ситуации на основе типомыследеятельностных процессов — коммуникации, действия, мышления — и взаимосвязи этих процессов друг с другом на основе рефлексии и понимания.

3. В ходе создания языка описания различных профессионально-деятельностных полей была выделена такая единица организации деятельности, как *сфера*, на основании которой можно описывать масштабные деятельностные системы, например — образование как сфера, военная служба как сфера, медицина как сфера и т. д. В устройстве каждой сферы профессиональной мыследеятельности оказываются сорганизованы и завязаны пять процессов — производство, воспроизводство, функционирование, раз-

витие, управление. И все эти процессы имеют совершенно разные формы организации деятельности.

4. Мы можем выделить в структуре процессов деятельности различные морфологические образования (своеобразные «вещи» деятельности) — проблемы, схемы, знания, знаки, символы, значения, цели, понятия, категории, с помощью которых можно организовывать мышление и действие.

Невероятно интересно сравнить использование деятельностных схем на разных этапах жизненного цикла схемы — от их введения до включения в работу общности с фильмами и видеопроколами, которые осуществляют воздействие на сознание людей в различных группах и командах. Подобное сопоставление может оказаться весьма продуктивным, поскольку схемы, с одной стороны, а фильмы и видеопроколы — с другой, являются разными типами средств овнешнения и объективации процессов поведения и деятельности в ситуативном контексте при организации процессов развития. Используемая Ю. Энгештрёмом и его коллегами идея применения видеопроколов в лаборатории, стимулирующей изменения (change laboratory), может рассматриваться как весьма интересный пример, провоцирующий целую систему сопоставления функции этих протоколов при организации изменений с функцией графических знаковых элементов деятельностной семиотики, пока ещё не доведенной до уровня мультипликации.

С другой стороны, наш рефлексивный анализ и наблюдение за различными реакциями зрителей на фильм замечательного русского режиссера и религиозного мыслителя Е.Л. Шифферса «Путь царей» может проиллюстрировать разницу между онтологической и организационной функцией схем. Основной замысел данного фильма в том, чтобы воспроизвести и восстановить последние минуты жизни святых мучеников — членов царской семьи, зверски убитых большевиками в подвале Ипатьевского дома в Екатеринбурге по прямому приказу Ленина. Автор филь-

ма назвал данный жанр кинопродукции «несимулятивное кино», подчеркивая моделирующие функции киноматериалов.

Моделирующая функция фильма «Путь царей» связана со стремлением его автора выявить и продемонстрировать муки и мытарства души мученика-свидетеля перед смертью и после смерти. Экстериоризация внутреннего плана сознания и неосознаваемых образных элементов оказалась возможной только на основе использования особого символического языка, когда, например, внешнее пространство — вращающиеся комнаты Ипатьевского подвала — превращаются в четырехкамерное сердце, переходя во внутреннее пространство. Это трагическое событие — убийство личностей, являвшихся персонализированным выражением традиции русской государственности, которое связано с реальным разрывом жизни поколений в России, может выступать сегодня своеобразным средством разделения различных групп людей и различных слоев самоопределения на основе их самоопределения.

Подобный эффект дифференциации может быть приписан онтологической схеме деятельностной структуры, которая в противоположность деятельностной схеме не просто сопровождает курс действия в ситуации, но выявляет, — чего может достичь лишь метафора, — ценности и скрытые личностные и конциентальные (связанные с сознанием) структуры. Таким образом, в рамках деятельностной семиотики мы вслед за Г.П. Щедровицким считаем очень важным различать онтологические схемы и организационные. Основная идея схем последнего типа состоит в организации действия в соответствии с принципами, изображенными на данных схемах.

9. Исследование и проектирование в деятельностных комплексах

Каким образом можно взаимно сорганизовать и завязать друг с другом исследование, анализ, с одной сторо-

ны, и проектирование, преобразование — с другой, стремясь объяснить, что мы пытаемся делать с деятельностными системами? Деятельностный метаязык вводится в ситуации профессиональной работы в деятельность участников для инициации рефлексии ситуации, достижения понимания, а затем для построения новых принципов организации совместной деятельности, которые используют сами участники коллективной работы.

В нашей работе идея анализа деятельностных систем, как правило оказывалась связанной с возможностью выйти за границы сложившегося понимания, имеющихся исследовательских знаний, а также привычных представлений об устройстве деятельности, распространенных среди членов общности. Подобная процедура в методологии называется *распредмечиванием*, то есть преобразованием организации дисциплины и преодолением границ предмета изучения. Таким образом, для нас деятельностный подход связан с возможностью вмешательства в потенциальные системы развития деятельности в практической ситуации для организации понимания сложного деятельностного комплекса и для выхода за границы представлений, сложившихся на основе существовавших схем и опробованного знания о данном типе деятельности. С этой точки зрения, мы рассматриваем деятельность как жизненную реальность в противоположность действительности знания о деятельности.

Очень важно, что для нас существует не одна всего потенциальная система деятельности, но много разных деятельностных систем. Поэтому идея А.Н. Леонтьева о том, что происхождение действия (и самой деятельности!) связано с ситуацией обмена деятельностью, может оказаться весьма продуктивной. Генезис деятельности оказывается связан с взаимодействием различных деятельностных систем (иногда скрытых), которые вытесняют друг друга из переплетающегося поля взаимодействий. В любом случае, на практике мы сталкиваемся с соревнованием, конкуренцией различных деятельностных систем, и проблема

часто состоит в том, чтобы выявить столкновение потенциально различных систем деятельности, а также найти пересечение их границ и нормативностей. Здесь очень важно понятие границ деятельности, её горизонтов. Мы можем делать подобную работу по выявлению сталкивающихся деятельностных систем, описанию их границ на основе деятельностной семиотики, зарисовывая позиционные деятельностные структуры и дифференцируя сами позиции.

Изложенные выше идеи мыследеятельностного подхода позволяют нам высказать ряд дискуссионных замечаний по поводу ряда важнейших положений построения теории общественного развития на основе теории деятельности. В складывающуюся технотронную эру манипулирования общественным сознанием посредством СМИ и овеществления единиц информации на основе отрыва их от диалогической формы обсуждения очень важно различать *нарративы* (ОМ. Генисаретский предложил их называть на русский манер «сказами») — изолированную от полной системы мыследеятельности коммуникацию и включение коммуникации в процессы мышления, мыследействия. Приведение мыслекоммуникации в соприкосновение с мышлением, действием позволяет связать результаты понимания текстов и высказываний с рефлексивным сознанием результатов действия, проблематизации и тем самым освободить процессы понимания от различных форм внушения. Но рассматривая включение коммуникации в мыследействие и в мышление, мы можем говорить о двух разных типах таких включений. С одной стороны, у нас может быть включение мыслекоммуникации в мышление или мыследействие, а с другой — мышления в мыслекоммуникации) и отдельно — мыследействия в мыслекоммуникацию.

И это весьма важный вопрос, который мы могли бы адресовать Юргену Хабермасу³. С точки зрения системомыследеятельностного подхода, не до конца понятно, какой тип перехода имеет в виду данный философ. Когда Юрген Хабермас обсуждает коммуникативное действие, исследует

ли он мыслекоммуникации) в контексте мыследействования или наоборот — процесс мыследействования в мыслекоммуникации, который, став компонентом рамочного процесса, оказывается подчинен реализации его целей? Хотелось бы подчеркнуть еще раз этот момент: работая теоретически со схемой мыследеятельности, у нас появляются две совершенно разные возможности — «выворачивания» мыслекоммуникации в слой мыследействования и наоборот — мыследействования в слой мыслекоммуникации, которые и создают не дифференцированный, теоретически неясный момент. Именно в подобном контексте мы должны специально анализировать категории и понятия, которые используем.

Таким образом, в теории Ю. Хабермаса, когда мы говорим о коммуникативном действии, мы имеем дело с действием или с коммуникацией? С действием в форме коммуникации или с коммуникацией в форме действия? С процессом действия, механизмом которого является коммуникация, или с коммуникативным процессом, механизмом которого является действие? И так далее... Само понятие «коммуникативный» означает *форму действия* или *содержание*, в то время как **формой** является *действие*. Но без подобной дифференциации невозможно построить научную теорию общественного развития.

В настоящий момент я очарован попытками В.П. Зинченко вернуть после коммунистического перерыва понятие души в психологию. Сама идея построить многофасетное представление о душе и притягательна, и интересна. Разрабатывая понятие о душе, известный российский психолог обращает внимание на весьма специфический «геном» души, единицу души, которая включает три взаимно переплетающихся компонента — **слово, образ и действие**.

Мы понимаем очевидную важность этих трёх выбранных компонентов. Но, с другой стороны, может быть, мы немного торопимся, анализируя специфическую морфологию души? Эти три выделенные компоненты выступают как своеобразные «вещи», а нам следовало бы начать ана-

лиз с мыследеятельностных процессов. Подобно тому, как мыследеятельностные процессы образуют онтологическую единицу всех возможных форм общественной деятельности, мы должны выявить аналогичную трансфинитную единицу в структуре души. Редуцируя полную мыследеятельность исключительно до чистого мышления, в котором нет ни коммуникативных процессов, ни элементов действия, мы получаем созерцательное «схватывание», «интеллектуальную интуицию», чудесные свойства которой подчеркивал И.Г. Фихте. Это как раз и есть созерцательная, идеирующая душа, связанная с созерцательной жизнью, являющейся, по Аристотелю, истинной задачей подлинных философов.

Редуцируя полную мыследеятельность исключительно до процессов действия, в которых нет ни коммуникативных процессов, ни элементов мышления, мы получаем *свободу воли — волятивность (произвол)* в реализации и осуществлении действий, деяний, поступков, ключевым элементом которого является «Фиат!» — знаменитое Господне «Да будет!».

И наконец, последнее по порядку, но не менее значимое. Редуцируя полную мыследеятельность до коммуникативных процессов, в которых нет ни компонентов мышления, ни элементов действия, мы получаем способность схватывать новую интенциональность, направленность умственных образов и мыслительных форм, которую Платон определил как *основу диалектики — «диалог души с самой собой»*. Таким образом, собственно созерцательность, волятивность и отзывчивость-чувствительность к интенциональности процессов сознания формируют наиболее важные, исконные функции души. Возможность связывать, интегрировать в одно живое органическое целое эти три функции или наоборот, невозможность их согласовать определяет четвёртую исходную функцию души — *аффективность*.

В этом контексте обсуждения процессов мыследеятельности и функций души важно вспомнить сторонника взгляда

дов С.Л. Рубинштейна Андрея Владимировича Брушлинского, который был убит в подъезде собственного обветшалого дома в 2002 году. У А.В. Брушлинского было большое подозрение по поводу существования процессов интериоризации. Он совершенно справедливо считал, на наш взгляд, что для целого ряда процессов невозможно различить внешнее и внутреннее пространство. И понятие присвоения не может помочь нам в этом. Генезис различных новых духовных функций, выработка нового голоса в общности не могут быть связаны с механизмом присвоения. В соответствии с основными идеями так называемой «Книги мёртвых», или «Упанишад», сознание и протофункции души действуют таким образом, что творение мыслительного процесса является одновременно творением Вселенной.

10. Субъект деятельности (агент, носитель)

Очень важная проблема деятельностной релятивности (отсутствие одной единственной общей структуры деятельности для всех контекстов) связана с личностной идентичностью и антропологической подлинностью идентичности. Я согласен с уваясаемым коллегой, профессором Берндом Фихтнером, что сегодня идентичность является пластилиновым словом, не имеющим содержания. Но в российском контексте проблема идентификации связана с возможностью обретения корней различных культурных и общественных традиций. Мы различаем конфессиональный, гражданский, культурный и политический идентификационные процессы. В ситуации искусственного конструирования «общности золотого миллиарда» различные группы людей отлучены от доминирующей нормативности. Сторонники теории деятельности, работающие на политических площадках, могут помочь представителям этих групп выявить их собственную нормативность деятельностных процессов в соответствии с ядерными элементами их культурной традиции. Именно в подобном контексте проблема иден-

тификации очень важна и оказывается связана с возможностью выражать содержание собственной культуры в форме универсальной нормативности.

Работа с этничностью, которую проводит Марианна Хедгаард, и подобная работа в России — понимание конфессиональное™ и её структур в ситуации поликонфессионального диалога его участников, организация коалиции между образованием, представителем системы здравоохранения и системы социальной защиты — демонстрируют весьма значимые перспективы деятельностного исследования.

Описание деятельности и различные деятельностные схемы не могут рассматриваться в качестве произвольных конструкций по отношению к антропологическим способностям самих исследователей теории деятельности и практиков, реализующих принципы деятельностного подхода. Эти деятельностные схемы не существуют подобно физическим фактам независимо от антропологии команды и членов общности, использующих данные схемы. Именно специально культивируемые способности, компетенции, укоренённые в традиции конкретной общности, являются своеобразной предпосылкой существования деятельностной семиотики в виде описаний деятельности и её употребления. Другими словами, для того чтобы действовать в соответствии с демонстрируемыми схемами, необходимо существование личности, умеющей строить и реализовывать подобные схемы. Деятельностная структура в социальном практическом контексте связана с возможностью понимать и организовывать деятельность.

В условиях невероятной сложности и запутанности деятельностных комплексов имеет смысл вернуться к замечательным идеям выдающегося русского религиозного философа П.А. Флоренского — идеям органопроекции человеческой антропологии на структуру средств и орудий. В практическом контексте, когда команда или группа должны схватить или понять процесс деятельности, сама структура процесса оказывается связанной с возможностями со-

знания. Эта возможность сознания запечатлеть собственное место в деятельности и деятельностные полипроцессы является современной трактовкой формулировки знаменитого принципа взаимосвязи макрокосма и микрокосма. Таким образом, в данном контексте необходимо обсуждать проекцию не физических органов, но структур сознания, например, воззрительность сознания на предмет работы. Подобная организация предмета работы оказывается чрезвычайно важной в контексте коммуникации и формирования виртуальных групп.

Мегапроекты в функции иллюстраций.

Мегапроект 1. Сталелитейная компания

11. ОДИ в промышленном контексте

Чтобы проиллюстрировать некоторые из наших идей, мы хотели бы представить некоторые наши исследовательские *мегапроекты*. Деятельностный исследовательский мегапроект представляет собой интеграцию средствами деятельностного подхода различных сфер анализа: экспериментальное среднее образование и образование взрослых, инновационную деятельность в сталелитейной индустрии, в социальной работе, научных институтах и потревоженных обществах, что сегодня очень важно делать в России. С другой стороны, очень интересно связать друг с другом инновационную работу, образование взрослых и повышение квалификации и исследования по теории деятельности. Ниже чуть более детально охарактеризуем три наших мегапроекта.

Первый проект связан с работой крупнейшей сталелитейной фирмы «Северсталь» в конвертерном производстве. Основная ситуация в российской промышленности состоит, с нашей точки зрения, в необходимости дифференциации двух различных подходов. Первый подход предполагает использовать так называемые преимущества российской экономики, которые являются по сути провалами

и слабыми местами. Они могут быть связаны с использованием низких цен на сырьё и электроэнергию. Так, например, российские алюминиевые гиганты используют политику демпинговых цен на алюминиевые блоки (очень низкие по сравнению с мировыми ценами) и на основе подобных трюков они могут конкурировать с западными фирмами.

Второй подход очерчивает основные возможности обеспечения конкурентоспособности с западными и отечественными фирмами. Для этих целей необходимо наращивать качество производства и прежде всего качество управления. Это означает, что должны быть организованы процессы технoдинамики, социодинамики и институциональной динамики⁴ для того, чтобы обеспечить переход от одних институциональных форм к другим, более развитым.

Наше включение в работу с одной из российских компаний было связано с организацией и проведением ОДИ для реструктуризации и изменения деятельности ряда проектных групп Дирекцией по Стратегическому планированию (далее ДСП). Один из проектов, который был организован и осуществлялся ДСП, был связан с внедрением в работу этой компании Европейских стандартов Всеобщего качества управления (далее ВКУ), в частности в конвертерном производстве. Очень важная часть данной инновационной деятельности связана с организацией из рабочих команд качества в соответствии с идеями Деминга (США) и Шибы (Япония). Предполагается, что эти кружки качества могли бы стать активными субъектами предлагаемых изменений организации труда.

Но в оппозицию этим воображаемым перспективам управленческая бюрократия сдавливает и «гасит» все инициативы на основании требований бесконечного числа инструкций. С другой стороны, очень часто предложения команд качества не без основания критикуются за слишком примитивный и обыденный подход по введению весьма поверхностных изменений, которые оказываются оторваны от глубоких научных идей. В подобной ситуации мотивация

агентов инноваций и развития очень быстро гаснет и испаряется, а инновационные команды рассыпаются. У участников инновационного процесса исчезает энергия, и они переходят в пассивную позицию.

И последнее, но не менее важное обстоятельство — общее введение методов ВКУ в систему российских производств оказывается пустым и поверхностным, поскольку существует разрыв между отечественной формой организации российского производства и зарубежным стилем управления. Никому ещё в России не удалось внедрить стандарты ВКУ в организацию процессов промышленного производства. И даже хорошо известная и уважаемая фирма Мак-Кинзи отказалась выполнять эту работу по внедрению методов ВКУ в организацию российской промышленной системы, поскольку представители этой фирмы посчитали, что может пострадать их престиж.

Под внешним покровом данной задачи внедрения методов ВКУ в организацию российской промышленности мы можем различить более сложную и трудную проблему — технологического и социокультурного трансфера. Это очень важная проблема для всех стран, продвинутых групп технологического и социокультурного развития, которые пытаются организовать импорт новых технологий или принять и освоить новые технологии и связанные с ними принципы и приёмы деятельности в специфическом социокультурном контексте. Мы считаем, что ВКУ является специальным управленческим стандартом для промышленности, организованным в виде набора инструментов и инструкций, который должен быть перенесён и «пересажен» в новый жизненный контекст.

На основе теории деятельности и деятельностного подхода мы знаем, что технологии и средства, в противоположность вещам, — понятия функциональные. Они приобретают свое специфическое назначение и смысл только на основе понимания ситуации и в ходе коммуникации с её участниками. Поэтому реализация стандартов ВКУ в структуре существующих рабочих процессов (work flow)

предполагала организацию специально выращиваемой эволюции институциональных и организационных процессов, различных рабочих групп.

Наше предложение, обращенное к менеджерам «Северстали», которое было впоследствии ими принято, включало создание группы игротехников из членов ДСП. Это означало, что технология ОДИ, которая была изобретена Г.П. Щедровицким и затем переосмыслена на основе практических работ его учениками (Юрием Громыко, Сергеем Поповым, Петром Щедровицким-младшим), может быть очень важным инструментом для переноса и освоения различными инновационными группами корпорации «Северсталь». Существует даже специальное предложение организовать специальный центр игровых компетенций в структуре корпоративного университета «Северсталь» для использования технологии организации ОДИ в целях организации инновационных процессов.

ОДИ является одной из гуманитарных технологий, которую необходимо анализировать и рассматривать наряду с другими инновационными технологиями, например такими, как технология построения лаборатории изменений, созданной Ю. Энгештрёмом.

Основные характеристики ОДИ

- **Специально создаваемая искусственная среда.** Создание подобной среды предполагает, что все процессы в ОДИ организуются при помощи деятельностного понятийного языка. Стратегическое видение и понимание ситуации, новые цели вырабатываются на основе деятельностных понятий и средств деятельности.

- **Представленность макроситуации в микроситуации.** В ОДИ обязательно реализуется следующий принцип организации событий: все события, происходящие в ходе игры здесь и теперь, отражают макроситуацию — например, ситуацию поведения или рабочего стиля в корпорации или конвертерном производстве. Поэтому события — то, что

произошло в ситуации, так называемые «голые факты», могут быть поняты на основе рефлексии и пересмотрены в разных направлениях. При правильно организованной рефлексии могут быть выявлены скрытые проблемы различных рабочих групп.

- **Специально организованные процедуры рефлексии событий каждого дня игры.** Даже формально организованная рефлексия помогает нарастить осознанность рабочих процессов и социального контекста, основных противоречий, понятий и средств, которые используются при построении рабочих процессов.

- **Проблематизация.** В ходе проблематизации выявляются и описываются тупики в рабочих процессах, противоречия и отсутствие знания. На основании подобного анализа создаются новые средства мыслительной работы и действия в ситуации.

- **Деятельностная семиотика.** Основу деятельностной семиотики составляют результаты схематизации реальной ситуации работы, способов и принципов мышления и действия, форм самоорганизации.

- **Полифокусное управление.** В ОДИ, помимо одного единственного руководителя игры, управленческий фокус может занимать любой её участник, если он на основе сначала рефлексии, а затем схематизации может выявить противоречия и разрывы организации рабочего процесса, а затем предложить перспективный способ совместной деятельности.

- **Работа с будущим в ситуации настоящего. Проектирование и протипирование возможностей.** Проектирование и протипирование будущих институциональных форм работы в реальной конкретной ситуации здесь и теперь, то, что В.В. Давыдов называл методологией поисково-опробывающего действия, является спонтанным проявлением субъективной активности человека и связано с удачными находками в ходе специально организованного действия. Участники ОДИ могут вырабатывать реальные институциональные и организационные схемы будущего

действия и могут реализовывать эти схемы прямо сейчас, в конкретной ситуации, для того чтобы понять преимущества и недостатки новых способов работы.

ОДИ организуются как вариант мозгового штурма (мозговой атаки) при помощи специальных процедур имитации и моделирования институционального и организационного контекста. В ходе ОДИ организуются сессии для всего коллектива участников, разрабатывается специальная последовательность тем общих заседаний (тематическая программа), а также групповых заседаний. Разрабатывается специальный организационный проект игровых групп, когда название каждой группы обозначает определённую позицию и оказывается соотнесено с её местом в организации и структуре рабочего процесса.

Очень важная техника ОДИ связана с инициацией процессов самоопределения участников и постановкой целей. Сам процесс перехода от групповой работы к общей работе всего игрового коллектива, а также от темы к теме может создать условия для более глубокого понимания институционального контекста работы и позволить найти новые возможности действия. Сама последовательность тем должна отражать специально разработанную стратегию по созданию новых условий действия.

Можно сказать, что технология ОДИ связана прежде всего с наращиванием возможностей действия на основе выработки нового видения институционального контекста и новых средств, связанных с конструированием специальной *деятельностной семиотики* — *схем*, используемых в качестве средств организации действия и мышления. Основным условием нахождения и обнаружения новых возможностей действия в институциональном контексте является осознание и рефлексия основных противоречий организационной структуры и не связанных между собой различных видений решения проблемы у участников рабочего процесса. Для выявления и предъявления подобных противоречий в ситуации коммуникации, а затем и перевода этих противоречий в предмет осознания и рефлексии

участников групповой работы мы используем технологию *проблематизации*. Можно было бы даже сказать, что ядро гуманитарной технологии, стимулирующей изменения в ситуации действия, мышления и понимания связано прежде всего с процедурами проблематизации.

Для передачи технологии ОДИ инновационным менеджерам ДСП «Северстали» мы организовали серию ОДИ. В этих играх инновационные менеджеры последовательно реализовывали разные позиции. В первой игре они были рядовыми игроками, во второй игре они уже вместе с коллективом игротехников организовывали рефлексию в группах, а в третьей — выполняли функцию соруководителей групп и решали задачи игротехников-стажеров, работая в группах вместе с опытными игротехниками. Поскольку те же самые люди, которые осваивали ОДИ как гуманитарные технологии, одновременно отвечали за организацию инновационных процессов в конвертерном производстве, у них появилась специальная возможность сравнить видение ситуации, которая складывалась в игре и была связана с обсуждением инновационных процессов конвертерного производства, и видение ситуации, полученное в результате коммуникации с рабочими этого производства.

Наша исследовательская группа (С.П. Усольцев, Ф.М. Морозов, Ю.В. Крупнов, И.С. Павлов и Н.Г. Алексеев) проводила специальные интервью с членами кружков качества и менеджерами различного уровня, чтобы выявить основные трудности организованной работы по внедрению стандартов ВКУ.

Мы отнюдь не стремились выполнять задачи, которые знаменитая фирма Мак-Кинзи отказалась решать, а поставили наши собственные цели — поддержать усилия инновационных менеджеров из ДСП. Главная наша цель по перепроектированию данного проекта была связана с идеей построения особой инновационной инфраструктуры на основе команд и кружков качества. Осуществление различных задач в данной инновационной инфраструкту-

ре должно позволить инновационным агентам приобрести опыт организации изменений двух видов: сначала сконструировать схему проектируемых изменений, а затем реализовать данную схему. С точки зрения формируемой инновационной инфраструктуры, в конвертерном производстве каждый рабочий — участник команды качества представлен в двух различных позициях: сначала как рабочий со специфической функцией в рутинных рабочих процессах, а затем в команде качества как инновационный агент (см. рис. 7), который может рефлексировать структуру процессов функционирования, проектировать схемы изменения и изучить возможности реализации предложенных им схем.



Рис. 7. Две различные позиции рабочего в конвертерном производстве

Одна из ОДИ была специально посвящена организации институционального пространства для исследования рабочими — членами команд качества — различных возможностей позиционировать себя как агентов инновации. Менеджеры различных уровней и различных профилей позиционировали себя в ОДИ как экспертов, участвующих в дискуссии и критике схем изменений, которые предлагались рабочими — агентами инноваций. Затем была организована специальная рефлексия для менеджеров, с тем,

чтобы выявить, как они могли бы использовать команды качества для планирования и реализации своих видений инноваций на различных уровнях.

В России весьма значима любая идея, связанная с видением того, как развивать рабочие профессии на основе образования взрослых и прежде всего в сфере материального производства и промышленности. Конечно, очень важно организовать переход от функции рабочего как «винтика» в механизме военно-промышленного комплекса к позиции инновационного агента, который может исследовать, проектировать изменения и затем реализовывать схемы этих изменений. На сталелитейном производстве большинство рабочих имеют дипломы университетов и вузов, а некоторые из них имеют даже по два диплома — технического вуза и высшей экономической школы.

Очень важный вопрос: а что, собственно, исследователь делает в инновационном контексте, когда он отвечает за организацию изменений и одновременно выявляет и конструирует предмет исследования? Что он, собственно, делает, когда проводит исследование? В контексте нашей работы предметом исследования выступают основные противоречия между различными позициями в инновационном процессе. Именно те противоречия, которые первоначально были выявлены участниками ОДИ, а затем стали предметом рефлексии и осознания при проектировании изменений. Таким образом, для нас интеграция исследования и коллективно осуществляемого проекта изменений выступает в качестве специально реализуемой стратегии.

Для каждой сессии ОДИ мы проводили специальное исследование по выделению основного противоречия в организации инновационного процесса. Так, для ОДИ, в которых участвовали команды качества из рабочих, было обнаружено, что основное противоречие в работе команд качества было связано с осознанием важности функций команд качества в инновационном процессе, с одной стороны, и отсутствием стабильного институционального места в организационной структуре корпорации (в данном слу-

чае в конвертерном производстве) — с другой. Решение игрового коллектива (менеджеров различных уровней, а также рабочих конвертерного производства) состояло в том, чтобы сконструировать специальный институциональный элемент в инновационной структуре — так называемый «кипящий слой» для рабочих из команд качества (на рис. 8 — оба нижних прямоугольника) вокруг функционирующего производственного процесса в конвертерном производстве одновременно со специальной группой поддержки — управленческой группой экспертов, консультативной группой и группой обучения членов команд качества проведению исследования.



Рис.8. Изменения в рефлексии и мышлении и их влияние на процесс производства

В том случае, если подобный институциональный элемент — кипящий слой будет создан, рабочий — член ко-

манды качества может как бы удвоить своё существование. Он теперь может существовать на производстве в двух сферах: во-первых, он функционирует на своём обычном рабочем месте и, во-вторых, он может разрабатывать свои схемы изменений и следить за их реализацией. И это второе его существование может быть даже более важным для его карьеры и профессионального развития, поскольку именно на такой основе он может приобретать новое видение и новые возможности действовать и достигать определённого социального статуса.

Организация деятельностной инновационной инфраструктуры в другом проекте связана с реализацией методов статистического контроля за процессами для выявления параметров, которые влияют на качество продуктов. Контролирование этих параметров вводится в управление рабочим процессом на основе специальных контрольных карт, на которых обозначаются новые характеристики рабочего процесса. При помощи данных карт инициируется коммуникация по поводу этих параметров с членами команд качества.

Помимо технологии ОДИ мы использовали некоторые методы Ю. Энгештрёма, которые он обозначил как «лабораторию изменений». В лаборатории изменений мы снимали на видеокамеру рутинные процедуры работы и затем демонстрировали видеоматериалы членам команд качества. Члены инновационных команд обсуждали данные видеоматериалы и сравнивали рутинную организацию рабочего процесса с проектируемой на основе рабочих карт. В данном контексте, конечно, огромную роль играет деятельностная семиотика, которую невозможно игнорировать. Очень важно различать функции видеоматериалов, контрольных карт и деятельностных схем для понимания структуры рабочего процесса и проектирования новой структуры. Как же различные единицы деятельностной семиотики позволяют выявить и обнаружить реальное разнообразие формирующихся инновационных процессов?

12. Разнообразие как столкновение разных нормативностей

В данном контексте нами было выявлено, что стандарты ВКУ содержат свою собственную нормативность, и эта нормативность принципиально отличается от обычных норм организации производства на постсоветском предприятии. Для того, чтобы реализовать принципы ВКУ, группа менеджеров должна организовать эволюционные процессы пошаговых изменений способов действия и видения для различных позиций на рабочих местах и вокруг них. Эти инновационные эволюционные изменения могут состоять в формировании собственной нормативности, которая отличается от нормативности ВКУ, с одной стороны, но также отличается и от диффузной, несвязной, но очень жёсткой нормативности советской промышленной системы, которую наследует постсоветское производство.

Тем не менее, эти три нормативности, встроенные в рабочий процесс, оказываются связаны с различными группами людей, являются основой для специфического разнообразия, которое имеет большое значение при организации инновационных циклов. Мы даже можем сказать, что нормативность, доставшаяся по наследству от советской промышленной системы, до настоящего момента образует слой жизнедеятельностных процессов со специфическим скрытым («молчаливым») знанием, навыками и весьма специфическим видением. Данный тип нормативности представляет собой старую технократическую культуру и одновременно привитый элемент нового монетарного экономизма. В соответствии с принципами этого экономизма люди не могут планировать технологические и социальные инновации, если они не могут определить, в чём будет состоять возврат инвестиций.

Стандарты ВКУ образуют деятельностный слой нормативности со специфическим формализмом целей и средств, который определяет основное направление изменений и продвижения. И наконец, инновационные изменения пред-

ставляют мыследеятельностную нормативность, когда способности мышления, преобразовательные действия и коммуникативные процессы связаны с организацией новых инновационных шагов. Основная функция коммуникации и мыслительного процесса в этом типе нормативности состоит в обозначении реальной структуры действия и рабочего процесса определения возможностей достижения намеченных изменений.

Поэтому очень важно определить функции и возможности исследования и оргпроектирования в изменяющейся среде. Эти функции связаны с возможностями выявить институциональные, коммуникативные и когнитивные механизмы изменений, которые пронизывают рабочий процесс. После этого очень важно найти конкретные перспективы для каждого участника ситуации.

Конечно, мы можем прорисовать особенности коммуникации, мышления, мыследействия для каждой из выделенных реальностей — деятельности, жизнедеятельности, мыследеятельности. Но для нас важно ещё раз подчеркнуть, что именно мыследеятельностные процессы следует рассматривать как такой тип реальности, в которой человек пытается проанализировать ситуацию, поставить цели и рефлексировать основные характеристики используемых средств, а затем также получить обратную связь и диагностику уровня развития способностей, необходимых для организации инновационных сетей. Можно обобщить основные идеи этой части главы в *таблице* (рис. 9 на следующей странице).

Мегапроект 2. Инновационная волна в столичном образовании

Второй мегапроект связан с идеями и наследием В.В. Давыдова. За 10 последних лет под руководством Московского департамента образования была организована сфера экспериментального образования. Активный субъект

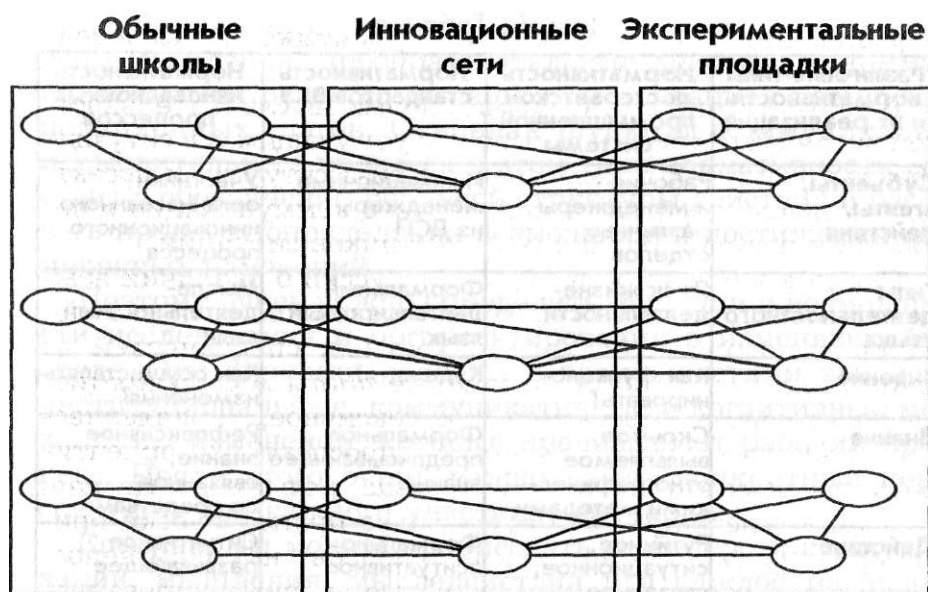
Рис. 9. Таблица

Различные типы нормативности и их реализация	Нормативность постсоветской промышленной системы	Нормативность стандартов ВКУ	Нормативность инновационных процессов
Субъекты, агенты, действия	Рабочие и менеджеры различных отделов	Инновационные менеджеры из ДСП	Участники организованного инновационного процесса
Типы деятельностного языка	Язык жизнедеятельности	Формальный деятельностный язык	Мыследеятельностный язык
Видение	Как функционировать?	Куда идти?	Как осуществлять изменения?
Знание	Скрытое, выявляемое этнографическими методами	Формальное предписывающее знание	Рефлексивное знание, связанное со средствами
Действие	Рутинное, ситуационное, связанное с функционированием	Формально аситуативное	Ситуативное развивающее

этой инновационной инициативы — Экспертный Совет по экспериментальному образованию. Этот Совет в различные периоды его деятельности объединял работу многих выдающихся московских и российских деятелей образования — таких, как В.В. Давыдов, Н.Г. Алексеев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Е.А. Ямбург и многих других. Экспертный Совет предложил дифференцировать в сфере экспериментального образования различные специально организованные зоны: экспериментальные площадки, инновационные сети и стабильные образовательные институты массового образования (рис. 10 на следующей странице).

Различные зоны экспериментального образования имеют разные функции.

Так, основное назначение *экспериментальных площадок* состоит в создании новых образцов педагогической деятельности, нового содержания образования, новых образовательных программ, структур образовательных институтов и методов диагностики образовательных результатов.



Основная цель *инновационных сетей* — распространение новых образцов содержания, учебной и обучающей деятельности, новых типов организации образовательного процесса.

Очень важная функция стабильно функционирующих *образовательных институтов* — повышение качества образовательного процесса.

Благодаря идеям В.В. Давыдова мы (его последователи) имеем достаточно ясное видение направлений развития образовательной практики в России. Прежде всего, по В.В. Давыдову, и это соответствует нашей позиции, определение принципов построения **нового содержания образования** и создание образцов такого содержания. Это главное направление развития образовательной практики. Если мы говорим о содержании образования нового поколения (а не просто о некотором подновлении старого содержания), то речь должна идти о **деятельностном содержании**

образования, о деятельностной дидактике и мыследеятельностной педагогике.

В соответствии с основными идеями мыследеятельностной педагогики⁵ учитель демонстрирует учащимся в ситуации образец понятийного мышления, анализа ситуации и проектного замысла действия в ней, образец коммуникации и понимания позиций различных участников ситуации.

Сегодня в России у нас идут дискуссии о различии языка компетенций для выявления образовательных результатов и языка мыследеятельностных способностей — таких, как *воображение*, различные *типы мышления* (исследовательское, проектное, рефлексивное, управленческое), различные *типы действий* (перспективно ориентированное и ситуативное), *понимание*, *рефлексия*. На наш взгляд, компетенции являются более прагматически ориентированными образованиями и подобно навыкам непосредственно связаны с возможностью специализированного действия в конкретной ситуации специфического типа на основе способностей, которые, по В.В. Давыдову, связаны с общим способом действия, — человек может сформулировать много специальных частных задач и сформировать целые связки (гроздь) компетенций на базе одной фундаментальной способности.

В соответствии с российской образовательной традицией содержание образования, основанное на развитии способностей, связано с более высоким уровнем формального образования. Образовательная стратегия перед революцией 1917 года была связана с элитарным образованием. Содержание образования, основанное на приобретении компетенций, является как раз идеей сторонников материального образования. В настоящий момент в России очень многие педагоги стремятся не дать снизить уровень образования для больших контингентов людей. Поэтому вопрос о различии компетенций и способностей — это не просто академические тонкости.

Наша группа создала экспериментальную площадку по разработке нового содержания образования, на кото-

рой мы сконструировали несколько новых учебных предметов — так называемые **метапредметы** «Знак», «Знание», «Проблема», «Задача». Идея метапредметов была нами специально разработана для того, чтобы обучать детей мышлению и интеграции знаний из разных областей. Но это всего одна экспериментальная площадка. А в Москве — более 100 экспериментальных площадок, на которых разрабатываются новые типы содержания образования, новые учебные программы в соответствии с разными принципами организации экспериментальной деятельности. Работа коллективов на этих площадках была организована в течение 10 лет в соответствии со специально созданными программами и проведена через множество ступеней экспертизы и переработки программ, изменений направления экспериментальной работы. Были разработаны специальные процедуры диагностики и аудита для выявления достигнутых образовательных результатов.

Некоторым из экспериментальных площадок предлагалось создавать инновационные сети для переноса образовательных технологий в другие школы на основе мастерских и педагогических форумов осознания. Ядро инновационных сетей сформировано экспериментальными площадками и группами педагогов, заинтересованными в овладении и освоении новых образцов педагогической мыследеятельности, новых программ, нового содержания образования, новых учебников и учебных пособий, новых методов преподавания, которые предлагаются командами экспериментальных площадок. Инновационные сети обеспечивают взаимодействие и коммуникацию между учителями экспериментальных площадок и обычных школ, разрабатывают специальные конкурсы среди учащихся для выявления уровней развития различных способностей (понимания, рефлексивного мышления) и освоения знаний на основе экспериментальных программ. Одна и та же школа может быть институциональным элементом нескольких инновационных сетей для обновления и повышения уровня педагогической мыследеятельности.

Помимо экспериментальных площадок и инновационных сетей, выделена группа школ, участвующих в институциональной *модернизации массовой школы*. Нам было предложено провести ОДИ для разработки направлений институциональной модернизации массовой школы в системе столичного образования. В результате данной работы был предложен в качестве средства модернизации специальный технологический пакет, который должен включать набор технологий, необходимых для осуществления выбранного направления модернизации образования. Нами были выделены наиболее важные направления модернизации:

- Разработка индивидуальных учебных планов для каждого учащегося в соответствии с его интересами.
- Организация на основе обычной массовой постсоветской школы профилированных школ, разрабатывающих содержание определённого профиля часто вместе с высшим учебным заведением.
- Построение так называемых школ здоровья.
- Преобразование образовательного пространства на основе информационных технологий.
- Введение в содержание образования элементов исследовательской и проектной деятельности.

Можно назвать эту часть целостного пространства преобразований *формальной нормативностью процесса модернизации*. Эта формальная нормативность модернизации может быть выражена в административном бюрократическом языке, но может быть представлена и в деятельностном языке.

Таким образом, мы приходим к тому же моменту, сходному с нашей работой в корпорации «Северсталь», — с позиции обычной массовой школы мы должны различать три типа разных нормативностей: жизнедеятельностную нормативность функционирования педагогического коллектива школы, формальную нормативность направлений модернизации российской школы и, наконец, мыследеятельностную нормативность экспериментальных площадок и инновационных сетей, владеющих технологией организации

эволюционного развития обучающей и учебной деятельности в соответствии с принципами нового содержания и новых методов образования. Без подобных взаимодействий между экспериментальными площадками и инновационными сетями обычная массовая школа, даже будучи оснащённой технологическим пакетом, может инициировать только формальные организационные изменения. Поэтому мы должны завязывать «узлом» (используя термин Ю. Энгельстрёма) вокруг конкретной школьной команды — субъекта инновационного развития в единую общность следующие компоненты:

1. Сеть школ, работающих в рамках данного направления институциональной модернизации массовой школы.

2. Экспериментальные площадки, выявляющие и представляющие новые образцы педагогической практики — новые способы обучения и учебной деятельности.

3. Инновационные сети, обладающие технологией трансляции нового содержания образования, образцов обучающей и учебной деятельности от экспериментальной площадки к школе-реципиенту.

Взаимосвязь, или «завязывание в узел», школьных команд, заинтересованных в институциональной модернизации массовой школы, с этими тремя различными инновационными локусами создает инновационную волну, или масштабный инновационный сдвиг в столичном образовании. Средством «завязывания узелков» является технология ОДИ, на основе которой школьные команды в коммуникации и взаимодействии с другими участниками могут смоделировать и проиграть шаги развития обучающей деятельности.

Но как можно сопоставлять и сравнивать различные формы образовательной практики в таком невероятно сложном контексте инновационной деятельности? Поэтому мы разработали специальное представление об условиях организации экспериментальных площадок для развития нового содержания образования и новых образцов обучающей и учебной деятельности в соответствии с различными теоретическими подходами.

Для того, чтобы организовывать экспериментальное развитие образовательной практики необходимо проделывать специальную работу в трёх кластерах позиций — дидактическом, методологическом и антропологическом.

Работая в позициях первого кластера, участники экспериментальной команды должны понимать, как конструировать новые типы содержания образования. Занимая позиции методологического кластера, они должны освоить идеи, связанные с представлениями о том, как можно изобретать и конструировать новые методы и технологии преподавания для реализации образцов нового содержания образования. Занимая позиции антропологического кластера, они должны вырабатывать специальные средства диагностики развития способностей, которые достигаются учащимися в результате обучения на основе специально разработанных образовательных программ и сконструированных учебных материалов.

Таким образом, если школьная команда педагогов хочет использовать образцы нового содержания образования, то она должна научиться понимать дидактические принципы, проводить анализ методологических средств своей работы, выбирать и разрабатывать средства диагностики развития способностей учащихся. Но данную работу, связанную с деятельностью дидактических, методологических и антропологических позиций, можно осуществлять многими разными способами. Например, в *дидактическом кластере* позиции можно осуществлять инструкционный дизайн, не дифференцируя и не специфицируя более конкретно типы проектных процедур, обеспечивающих создание нового содержания образования.

Но когда у нас есть разные коллективы экспериментальных площадок, которые разными способами осуществляют инструкционный дизайн, и есть коллективы-реципиенты, осваивающие образцы деятельности, выращенные на экспериментальных площадках, которые хотят разобраться в разных типах инструкционного дизайна, мы должны дифференцировать саму позицию *инструкцион-*

кого *дизайнера*. И она при этом из точки сама превращается в кластер. Позиция инструкционного дизайнера раскладывается на целый кластер позиций, включающих: *дидактического эпистемолога* — конструктора различных систем знания для использования в образовании; *дидактического семиотика* — разработчика специальных схем, знаков и символов; *дидактического герменевта* — разработчика специальных средств развития понимания.

С точки зрения позиций *методологического кластера*, очень важным шагом развития практики обучения является переход от формальной инструктивной деятельности, когда учитель произносит заготовленные тексты и даёт задания к организации учебного процесса, к ситуации, когда команды учащихся и учителей имеют разные позиции при организации совместной учебной деятельности. Эта позиция может быть названа «*организатор ситуации учения-обучения*». Но сама эта позиция образует кластер позиций и может быть разложена на целую семью подобных позиций.

Например, очень важна позиция *разработчика сценариев* учебной — обучающей ситуации, а также позиция *конструктора средств педагогической деятельности*, обеспечивающего на основе рефлексии выявление средств, которые использовал учитель в данной ситуации.

В *антропологическом кластере* позиций очень важно осуществить переход от использования формальных тестов к разработке средств, обеспечивающих выявление развития способностей. Но сама эта позиция точно так же может быть развёрнута в целый кластер позиций. Мы можем иметь позиции диагноста лонгитюдов, экспресс-диагностики, но у нас может быть и позиция по проектированию сдвига развития для отдельного человека или целой группы. В этом случае мы движемся не от позиции инструкционного дизайнера через позицию конструктора средств педагогической деятельности к позиции диагноста, выявляющего результаты, достигнутые на основе новых учебных материалов, но в обратном направлении — от проектиро-

вания зоны ближайшего развития к специальной дидактике и методологическим средствам обеспечения данной задачи. В подобной ситуации мы имеем дело с взаимодействием различных инновационных культур, которые представлены деятельностными ансамблями и должны сравнивать результаты своей работы.

Таким образом, развитие деятельностной системы может быть представлено как *многопозиционная матрица* с дифференцирующимися клетками (рис. 11).



Рис. 11. Развитие деятельностной системы в виде многопозиционной матрицы

В ситуации, когда команда школы в процессе инновации контактирует с различными экспериментальными площадками и инновационными сетями, она сталкивается с различными конкурирующими нормативностями, а также с различными вариантами синтагматической реализации одной и той же нормативности. Так, например, если бы мы стали сопоставлять учебную программу для школы развивающего образования В.В. Давыдова и деятельность реальных конкретных школ, работающих на основе этой программы, мы бы увидели, что школа-реципиент в инновационном процессе стремится построить свои собственные варианты реализации данной программы (хотя педагогическому коллективу это не всегда удаётся). Даже сами учащиеся должны дифференцировать на основе рефлексии средства описания процесса мышления, а не пользоваться неким единым шаблоном.

Василий Давыдов на основе разработки представлений о понятии как способе деятельности и через введение своей идеи о строении мыслительного акта создал своё собственное нормативное описание организации процесса мышления, которое реализуется в определённый возрастной период и связано со вполне определённым предметным материалом (например, специально разработанных курсов по математике и русскому языку, а позднее — предметов эстетического цикла). Но эта парадигматическая норма организации процессов мышления имеет различные синтагматические варианты реализации в различные возрастные периоды и в различных ситуативных контекстах. В контексте инновационной деятельности эта парадигматическая норма может быть противопоставлена различным вариантам её реализации, обнаруживая социокультурное разнообразие. В то же самое время основная проблема состоит в том, как соотносить это нормативное представление о мышлении с представлениями о других типах мышления — рефлексивном, проектном, конструирующем мышлении, критическом, проблематизирующем мышлении, мышлении в ситуации диалога и действия,

а также мышлении в других типах деятельности — в проектировании, исследовании, управлении, разведке и т. д.

В подобной ситуации ориентирование в разнообразии и различных типах нормативности прежде всего связано с культивированием *многомерного*, а не плоского *сознания*, способного дифференцировать и различать:

- различные инновационные культуры;
- различные ценности и аксиологию;

Я различные принципы мышления, коммуникации и организации действия;

III нормативное описание и синтагматические варианты реализации, связанные, прежде всего, с индивидуальными характеристиками организации данного процесса.

Мегапроект 3. Идентичность, присвоение...

*Памяти Андрея Брушлинского
(убитого в обшарпанном подъезде
московского дома)*

13. Восстановление образования в потревоженных обществах

Очень важные возможности деятельностного подхода, имеющие отношение к работе с различными нормативностями и реальным разнообразием, связаны с инициацией процесса самоопределения (идентификации) субъекта действия в проблемной ситуации. Эта возможность определения себя не является раз и навсегда данной и готовой идентичностью, которая может использоваться автоматически. Она связана с проблемой генезиса способности самоопределения⁶. Из подобного утверждения не следует, что самоопределение и идентификацию следует рассматривать как исключительно социальный конструкт. Безусловно, идентификация проявляется в социальных ситуациях, но она не является произвольно конструируемым элементом. В ситуациях самоопределения человек намечает возможный способ действия, который он затем сравнивает с воз-

можными образцами действия в подобных ситуациях, принимая решение о своём собственном пути.

В постсоветский период в России мы постоянно сталкиваемся с растревоженными обществами, выведенными за рамки нормальных условий воспроизводства и существования (Чеченская республика, брошенные территории Севера России, территории экономического кризиса, иммигранты из бывших советских республик, русская диаспора в новых постсоветских государствах). Как раз в подобных обществах очень важно реконструировать процесс идентификации для участников ситуации.

Второй парный процесс, который важно иметь в виду для анализа и оценки процесса идентификации, — процесс аутентизации — определения подлинности и наоборот, — выявления искусственной, произвольно сконструированной идентичности. Мы можем в ситуации генезиса процесса самоопределения иметь дело с конструированной идентичностью, которая выступает в качестве социального протеза, костыля, но оценивается человеком как не аутентичная, не подлинная. Условие генезиса идентичности выявляется на базе демонстрации абсолютных ценностей и использования этих ценностей в качестве основания для собственного действия.

Наиболее уязвлённым, кровоточащим обществом в Российской Федерации являются общины жителей в Чеченской республике. Под эгидой и при поддержке ЮНЕСКО я в качестве главного редактора участвовал вместе с деятелями образования из Чечни в подготовке Оценочного доклада, анализирующего условия восстановления образования в Чеченской Республике⁷.

Система образования в Чеченской республике является очень сложным предметом, потому что в реальной ситуации мы имеем дело:

1. С результатами жестокости предыдущих конфликтов в Чечне, реальной болью и унижением взрослых и детей.
2. С разрушенными связями образования с повседневной жизнью людей, с профессиональной работой.

3. С образовательной системой в Чеченской республике как таковой в качестве объекта нашего анализа со всеми разрушениями материальных объектов и процессом восстановления материальной инфраструктуры.

4. С необходимостью реабилитации людей, которым нужна помощь и поддержка, с мужеством чеченских деятелей образования и их реальными подвигами.

В подобной ситуации важно не только собирать информацию, но понимать, как люди могут собирать информацию, что эта информация реально означает и как можно интерпретировать информацию вместе с деятелями образования Чеченской республики.

Точно так же было необходимо понять рамку нашей совместной работы. С этой точки зрения, для нас было очень важно определить и понять миссию образования в постконфликтной ситуации в Чечне. Мы исходили из следующего предположения, что в сложившейся ситуации образовательная система может быть ключевым фактором восстановления гуманитарного измерения процессов жизни в республике, и именно образование может мобилизовать людей и организовать процессы восстановления нормальной жизни в республике.

Основная проблема подготовки Оценочного доклада состояла в следующем: смогут ли деятели образования Чеченской республики самостоятельно собрать информацию о детях Чечни, включенных в учебный процесс? Смогут ли они собрать информацию о состоянии материальной инфраструктуры и доказать достоверность данной информации в соответствии с разными критериями? Именно это может продемонстрировать, что деятели образования и образовательная система могут стать субъектом, особой позицией, связанной не только с выполнением своих собственных целей, но и восстановлением процессов нормальной жизнедеятельности в республике.

Очень важный аспект — безопасность в Чечне, о чём говорили все деятели образования в наших беседах о проблемах восстановления образования в республике. образо-

вательная система, Министерство образования Чеченской республики при содействии Российского министерства образования может стать штабом восстановления мирной жизни в Чечне, включая проблемы обеспечения здоровья, восстановления исследовательской работы со студентами и даже организацию промышленных производств в рамках образовательной системы.

Очень важно продолжить эту работу и провести анализ качества процессов образования в республике, чтобы увидеть реальные потери и результаты. Один из главных вопросов — мотивация к учёбе. Мы смогли увидеть, хотя и не проводили специального исследования, очень высокий уровень мотивации к учёбе у чеченских детей. Они хотят учиться иногда даже в большей степени, чем их ровесники-москвичи. Например, в Чечне дети не прогуливают занятий, хотя иногда и вынуждены отсутствовать по внешним причинам. Поэтому необходимы специальные исследования отношения населения к образованию, прежде всего детей и учителей.

Другая сложная проблема — квалификация учителей, поскольку их переподготовка была прекращена во время конфликта в республике. Поэтому сейчас задача состоит в том, чтобы связать переподготовку работников образования с новыми образовательными результатами, накопленными в России за эти годы.

Основная идея нашей работы состояла в том, что только тогда, когда деятели образования могут предложить меры, на основе которых они могли бы сами быть активными субъектами по восстановлению образования и условий жизни в Чечне в этой драматической ситуации геноцида и жестокости, они могли бы восстановить свою идентичность и способность действовать. Позиция действия в ситуации Чеченской республики для деятелей образования связана с устремлениями не только восстановить материально и технически разрушенную систему образования, но предложить план развития образовательных процессов, рассматриваемых как своеобразную рамку перехода от военной операции к миру.

В Оценочном докладе было также очень важно продемонстрировать, что деятели образования Чеченской республики могут контролировать ситуацию, материальные ресурсы и детей, посещающих учебные заведения. На основе демонстрации этих возможностей в дальнейшем вполне вероятно сделать следующий шаг, представляя образовательную систему Чечни как главного субъекта по восстановлению экономики республики, когда все основные материальные и финансовые ресурсы могут двигаться в Чеченскую республику через сферу образования. В этом случае образование должно стать главной ресурсопроводящей сферой на основании кадровых и образовательных программ. Как раз наделяние властью и возможностями действовать профессиональной позиции представителей образования может в острой ситуации быть первым шагом организации процесса самоопределения. Таким образом, возможность действовать в ситуации может быть условием восстановления, прежде всего, гражданской идентичности.

Точно так же в ситуации организации инновационных процессов мы можем различать идентичность изменений и идентичность сохранения. Иногда эта социокультурная идентичность, обнаруживаемая в контексте инновационных процессов, более важна для взаимопределения людей, чем этническая идентичность. У нас была прямая возможность осознания этого факта на основе работы и консультирования, проведения ОДИ и тренингов для лидеров русской диаспоры в новых независимых государствах, а также в результате работы с общностями малочисленных народов России.

Идентичность сохранения, консервации часто связана с ностальгией и желанием просто вернуть прошлую жизнь, что невозможно в данном конкретном контексте. Восстановление этнической идентичности как осмысленной основы действия очень часто возможно только тогда, если человек находит способность восстановить традиций и традиционный способ жизни в новых условиях. Среди процессов

самоопределения, которые осуществляются в контексте планирования и анализа изменений, мы можем различить идентификацию, которая направлена на интеграцию изменений и традиции, воспроизводство традиции в новой рамке изменений, то есть так называемую идентичность неотрадиционализма.

14. Организация процессов самоопределения в среднем образовании

Инициация процесса самоопределения, создания условий для его генезиса, в противоположность идентичности как готовой вещи, имеет огромное значение для образования нового поколения граждан России. Так например, чтобы преподавать историю Русской революции в рамках школьного курса отечественной истории (что на самом деле произошло в России в 1917 году?), очень важно создать специальные условия для работы с самоопределением. Подобное многолетнее исследование, направленное на изучение генезиса процессов самоопределения на материале специально разработанной программы в рамках метапредмета «Проблема» было проведено О.И. Глазуновой⁸.

Так, в истории Русской революции мы имеем три совершенно разных позиции с их собственным отношением к событию и собственным пониманием события. Это либералы, монархисты и социал-демократы (большевики). Эти три позиции опираются на совершенно разную историософию (философию истории) в трактовке этого события и вводят совершенно разные названия для одного и того же события. Либералы называют это событие переворотом, монархисты связывают это событие с заговором, а большевики — революцией. Для того, чтобы инициировать процесс самоопределения по отношению к столь сложному предмету, было необходимо сконструировать специальную проблемную ситуацию в рамках метапредмета «Проблема», когда учащиеся должны были прочесть оригинальные тексты социальных мыслителей и очевид-

цев этих событий, а не только пересказ чужих точек зрения авторами учебника. Затем они должны были выработать понимание точки зрения каждой из позиций участников Русской революции, а затем изложить свою собственную позицию по отношению к этому событию. Работа была организована О.И. Глазуновой с командой учащихся и командой учителей таким образом, что им было необходимо устанавливать коммуникацию и взаимодействие друг с другом и оценивать различные отношения и понимания данного события, предлагавшиеся участниками образовательной ситуации.

В такой невероятно сложной ситуации выработка собственной позиции для учащегося предполагает, прежде всего, выявление собственного голоса в ситуации по поводу данного события в ансамбле голосов различных участников. Обретение и обнаружение собственного голоса не может быть сведено просто к освоению готового образца поведения или действия, внешнего влияния на основе внутренних условий. Внешнее-внутреннее (освоение-приобретение) предполагает существование чего-либо в ситуации, что может быть трансформировано, но предполагается, что это в той или иной форме уже существовало.

Но в ситуации потревоженных обществ, потревоженных общностей и несформированной идентичности сначала необходимо создать свой голос, — сознание должно быть открыто для новых возможностей. Здесь нет ничего, что можно было бы осваивать или имитировать. Первоначально необходимо выявить собственный голос. В подобной ситуации эта возможность обретения собственного голоса — собственного понимания очень сходна с «диалогом души с самой собой», — так Сократ называл диалектику. Сознание существует в подобной ситуации с самого начала в контексте коллективности, где предполагается, что участник ситуации может быть понят и услышан. Но он должен вытерпеть и выдержать испытание ничего не имитировать и не повторять. Необходимо первоначально породить собственный голос. Мне кажется, что именно с этой

позиции Андрей Брушлинский яростно протестовал против формализма процесса интериоризации.

Некоторые выводы

1. Прежде всего, мы рассматриваем разнообразие с позиций деятельностного подхода как противоречие между относительностью деятельностных принципов и их универсальностью.

2. Работа с разнообразием предполагает работу с нормативностями.

3. В ситуации работы с различными нормативностями мы должны дифференцировать *специфические структуры деятельностного подхода*.

И жизнедеятельность, которая предполагает этнографический анализ контекстов жизни, работы, игры и повседневного поведения;

С формальность деятельностного подхода, обеспечивающего возможность анализировать цели, средства и институциональные структуры и инновационного мыследеятельностного подхода для рассмотрения деятельности как предмета и изменения её в практических ситуациях.

4. Для нас очень важно развивать деятельностную семиотику для изображения деятельностных структур и надеждения возможностями действия участников ситуации.

5. Реальный вызов деятельностному подходу состоит в умении работать с процессами самоопределения в противоречивых социальных контекстах.

6. Мы находимся на пороге организации специальной энциклопедии для сопоставительного изучения различных деятельностных систем в разных странах.

Примечания

¹ См., например: Activity Theory and Social Practice: Aarhus University Press, 1999. — P. 39-50.

² См.: Йегер В. Пайдея. — М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 2001. — Т. 1-2.

³ См.: Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. — Frankfurt am Main, 1997-1998. Band 1-2.

¹ В России подобные идеи развивает доктор экономических наук, профессор М.Д. Дворцов.

⁵ См.: Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. — Минск, 2000.

⁶ См.: Глазунова О.И. Психологические условия и механизмы развития способности самоопределения у старшеклассников /Автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. психолг. наук. — М., 2002.

⁷ Assessment report. Education in the Chechen Republic: conditions, problems, perspectives of restoration and development. — Moscow — Grozny, 2002.

⁸ См.: Глазунова О.И. Указ. соч.; см. также кн.: Метапредмет «Проблема». — М., 1998.

Глава 12

Антропологические матрицы XX века*

Введение

Рассмотрение двух важнейших фигур для формирования отечественного гуманитарного знания — Павла Флоренского и Льва Выготского, за которыми стоят целые направления антропологических исследований и разработок, является невероятно важной задачей в современной ситуации. Эти два выдающихся методолога и философа гуманитарного знания, как нам представляется, надолго определили и расчертили само возможное поле гуманитарно-

* Глава написана на основе доклада Ю.В. Громыко на конференции, посвященной концепциям П.А. Флоренского и Л.С. Выготского. В конце докладчику были заданы вопросы:

— В. Добрый. Как Вы понимаете матрицы с точки зрения Выготского и Флоренского, как они связаны с их представлениями о культуре?

— Ю.В. Громыко. Это очень простой вопрос, хотя, конечно, за ним стоит масса сложных проблем понимания культуры у Льва Семеновича Выготского и у о. Павла. Различие заключается в следующем. Выготским было показано, что существует такая объективная вещь, как культура, в виде высших образцов достижений в разных системах практики, которые связаны с достижениями мышления, действия, искусства. Поэтому практика образования — это не что иное, как попытка социализируемого индивида поставить в отношении к этим образцам, причем эту работу необходимо делать фактически в рамках каждого поколения — начинать устанавливать сложные отношения между объективно представленными образцами культуры и человеком. Для о. Павла важнейшая проблема культуры — это рост культуры из культа, где человек, для того, чтобы стать причастным к культуре, должен войти в пространство культа и обрести некоторую духовную благодать. И здесь, на мой взгляд, это различие принципиальное и фундаментальное для рассмотрения вообще проблемы культуры в одной и во второй системе.

— Л.В. Сурова (бакалавр богословия, литератор, педагог, член Союза писателей России). Мой вопрос вызван произнесённым в самом конце тезисом: «Субъектом деятельности является общность». Святоотеческая антропология выделяет личность и человека как непосредственно стоящего перед Богом и способного к диалогу с Богом. Здесь есть одна опасная тенденция — поставить между личностью и Творцом некоторую общность, которая может как бы аккумулировать накопления какие-то. И я понимаю, что нелегко перейти к страшной ответственности антропологии, которая по сути возлагает на человека то достоинство, к которому он не привык. Но здесь надо отважиться на эту святоотеческую антропологию. На самом деле и первые главы Книги Бытия переводят из онтологического звучания в антропологическое звучание, потому

антропологических исследований и наиболее актуальных и интересных подходов. Достаточно сказать, что на Западе существуют целые направления и общества тех, кто продолжает направления работ Л.С. Выготского, кто считает себя представителем культурно-исторического подхода. Благодаря такому выдающемуся последователю Л.С. Выготского, как Василий Давыдов, на Западе создан постоянно действующий Конгресс по исследованию теории деятельности, культурно-исторической теории. В Южной Америке начинается своеобразная реконкиста, основанная на принципиальном отнесении Л.С. Выготского к основателям марксистской психологии. Здесь возникает даже такой небольшой своеобразный скандал, связанный с новым интересом к Выготскому. Многие психологи, разрабатывающие проблематику культурно-исторического подхода, считают, что Выготского неверно и необоснованно рассматривать в качестве представителя марксистской психологии. И вместе с тем возникла своеобразная группа

что откровения о грехопадении, откровения о сотворении — это прежде всего, учитывая антропоморфный принцип Библии, — не то, как было сотворено, а это откровение нам о нас. И поэтому человек является той предельной высотой, которая наследует и принимает от Бога то, что он должен, и каким путем он должен идти. Мне бы хотелось, чтобы Вы пояснили этот момент относительно общности. Я знакома с некоторыми тенденциями. Мы когда-то очень давно с Вами виделись в Вашем колледже, и поэтому я глубоко уважаю методологические формы работы. Но мне кажется, что при встрече со святоотеческим антропологическим наследием они должны приобрести, — может быть, от чего-то нужно отказаться, — приобрести большую ясность.

— Ю.В. Громыко. Мне кажется, что этот вопрос, действительно, очень существенный и важный, и я тоже согласен с тем, что, собственно, святоотеческая традиция, и прежде всего тот опыт, который нам показывает и предьявляет о. Павел Флоренский в своих работах. Он ставит на невероятную высоту проблему свободы личности, которая должна вообще суметь выдержать в том числе и этот дар свободы. Мне кажется, еще даже в чем-то острее, продолжая эту линию, на эту тему говорит Евгений Львович Шифферс, круглый стол по которому мы будем специально проводить. Может быть, просто это более современно для меня звучит, но в этой мысли об общности я имел в виду другой очень тоже известный принцип религиозный, который касается проблемы соборности, потому что здесь какая-то есть, на мой взгляд, очень важная грань, связанная, с одной стороны, с моментом предельного личного самоопределения и высшей свободы человека и высшей его ответственности, но с другой стороны, и с моментом обязательного обнаружения этой соборности, где эта тонкая грань, на мой взгляд, и разделяет православную традицию и протестантство.

В протестантстве всегда предельно трудно провести эту грань, человек, вроде бы, уповая на собственную личную свободу и личную ответственность, в результате оказывается отколотым и отщепленным от других людей, и в принципе изолированным и обособленным. Хотя, я с Вами согласен, это, в общем та антиномия, которая требует постоянного продумывания и прояснения, прежде всего, для самого себя. Вот я так бы ответил. Всем большое спасибо за ценные замечания и вопросы.

южноамериканских психологов, группирующихся вокруг Мария Гольдера, активно обсуждающих работы Махомеда эль Хамуди, иракца по происхождению, работающего сейчас в США. Они утверждают, что хотят продолжить разработку именно романтических революционных идей Выготского, при этом противопоставляя себя деятельности такого видного американского продолжателя Выготского и Лурии, как Майкл Коул. Это факт достаточно знаменательный, так как он позволяет утверждать, что это поле очень подвижное и живое.

С другой стороны, проведен целый ряд конгрессов, посвященных работам П.А. Флоренского, опять же за границей, в частности Потсдамская конференция 2000 года. Замечательные работы отца Павла, которые переиздаются и впервые издаются полностью, которые мы до этого знали только в списках и сокращенно, позволяют рассматривать антропологическое и психологическое знание, знание о возрастании человека в принципиально другой рамке — рамке, соотнесенной и связанной с духовным и богословским знанием, с другим прочтением представлений о культуре, как формирующейся, прежде всего, в системе культа. Так формирующееся и возникающее поле требует некоторой специальной работы по расстановке — если пользоваться очень важной идеей Флоренского — требует расстановки Термина — бога межи, позволяющего прорабатывать и выявлять границы, которые возникают и прописываются между указанными двумя системами.

Сам по себе знаменателен тот факт, что существуют психологи, достаточно плодотворно и одновременно работающие в нескольких направлениях: над разработкой проблемы духовной и христианской психологии, с одной стороны, и экспликацией и созданием новых представлений в культурно-исторической научной психологии — с другой. Я имею в виду прежде всего Виктора Ивановича Слободчикова и Бориса Сергеевича Братуся, хотя вопрос о том, как данные замечательные ученые идентифицируют и обозначают себя, — вопрос особый. Но, на наш взгляд, нали-

цо достаточно сложная проблема проведения границ и вычленения разных подходов в направлении исследования с точки зрения сопоставления этих двух струй мысли и направлений работ.

С другой стороны, соотнесение и сближение полей этих разных подходов начал Василий Васильевич Давыдов, мой учитель, сделавший это в свойственной для него предельно ёмкой и обнаженной форме в предисловии к книге о. Бориса Нечипорова «Психология энергии и педагогика праздника», обращая внимание на то, что «серьезные публикации о духовном сознании и духовной уникальности и самости человека связаны с ориентацией на религиозную философию и психологию». Исходные основания духовной психологии и педагогики братства — таков один из важнейших предметов изучения и работы, который выделил Василий Давыдов в вышеуказанной книге отца Бориса, «...не совпадают с основаниями, привычными для меня и для многих других наук, и вместе с тем, они взаимно дополняют друг друга. То, что отсутствует в одних, имеется в других. И как я говорил несколько выше, такие разные, но дополняющие подходы не нужно сглаживать. Они решают разные жизненно важные задачи».

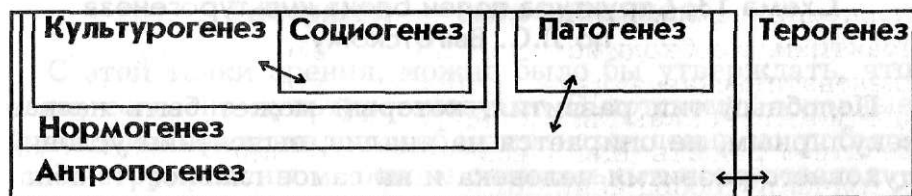
Безусловно, духовная психология и антропология могут частью из участников наших обсуждений рассматриваться значительно шире тех идей, представлений, подходов, которые созданы о. Павлом, но вместе с тем можно утверждать, что он является замечательным основателем и разработчиком основ духовной антропологии, и им был предъявлен определённый метод в системе его работ движения в этой области. Такое разграничение, как первый подступ к этим разным подходам, вполне правомерно — оно выполняет очень важную функцию, позволяя не смешивать и не склеивать разные подходы и разные содержания. Но возникает и совершенно другой момент, другое требование — определить, в чем разница представлений о человеке, лежащих в основе культурно-исторической теории Льва Семеновича Выготского и его последовате-

лей, и подходов о. Павла Флоренского, что принципиально, с точки зрения объектов изучения, позволяет разграничить и развести культурно-историческую теорию Выготского и антропологические воззрения о. Павла, и что, наоборот, является принципиально общим моментом, позволяющим соотносить и сводить эти достаточно разные подходы.

Для того, чтобы произвести подобную работу — соотнести разные подходы и направления работ этих двух мыслителей, живших в XX веке, — нам представляется необходимым специально рассмотреть такой особый предмет, в качестве которого могут быть выделены антропологические матрицы — матрицы, которые задают и определяют способы описания человеческой формы, её высших достижений и формы включения человека в различные поля практики. Необходимо отметить, что это специальная исследовательская задача, которая не может быть решена одномоментно, как бы с кондачка. Её надо специально намечать и решать. Мы здесь поделимся лишь некоторыми исходными соображениями.

Что может быть положено в основу антропологических матриц? Нам представляется, что основу этих матриц могут составить основные интеллектуальные функции, которые не совпадают с психическими функциями: вниманием, памятью, восприятием. То, что у Георгия Петровича Щедровицкого, который, на наш взгляд, также является последователем культурно-исторического подхода, получило название мыследеятельностных функций. К ним относятся мышление, мыслекоммуникация (речь), *мыследействие*, рефлексия и понимание. Попытка связать эти функции с позицией человека показывает, что данное пересечение не может быть одного типа и одного уровня, как, скажем, это предлагал Г.П. Щедровицкий, рассматривая человека в качестве сменного материала мыследеятельности. Необходимо структурное упорядочивание нескольких взаимосвязанных, но совершенно разных планов анализа. С этой точки зрения, можно утверждать, что

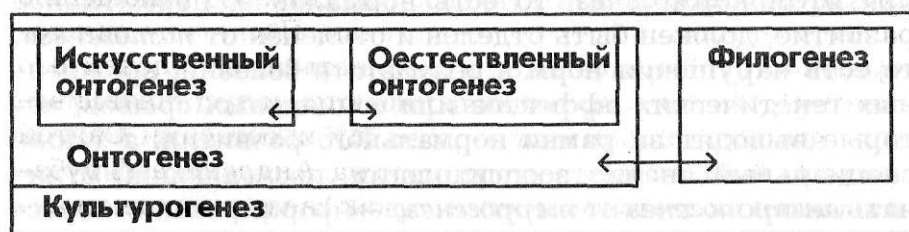
основу антропологической матрицы Выготского образуют следующие поля этой матрицы: специально организуемый и рассматриваемый *культуро́генез* (рис. 12), в рамках которого обучение ведёт за собой развитие, то есть *социо́генез*, происходит овладение собственным поведением, где при этом *нормо́генез*, то есть нормальное, нормативное развитие, должен быть отделен и отчленён от *пато́генеза*, то есть нарушения норм в результате болезни, врожденных генетических эффектов или социальных срывов, которые выводят за рамки нормального развития, а также специальный анализ зоопсихологии, позволяющий отличать *антропо́генез* от *терро́генеза* — формирования взрослого организма животного.



Основную единицу антропокультуро́генеза образует постоянное сопоставление онто́генеза, возрастного развития конкретного индивида, и филогенеза — родового развития человечества, что может выявляться на основе методов этнографии, культурантропологии, исторической психологии. При этом сразу выделяется и может быть обозначена особая зона искусственного *культуро́генеза*, в отличие от *оестествлённого культу́рогенеза* связанная со специальным конструированием содержания образования. Эта зона может обеспечить не совпадающее с зафиксированным нормогенезом развитие способностей: деятельностных, мыследеятельностных, психических функций. Это, на наш взгляд, было фундаментально продемонстрировано в це-

лом ряде работ советских российских психологов, прежде всего в работах В.В. Давыдова.

Сам блок культуругенеза может быть тоже матрично структурирован (см. схему 13).



Подобный тип развития, который может быть назван секулярным, не опирается на анализ, выяснение

условий

духовного развития человека и на самое главное — обнаружение человеком самого себя. Предполагается, что в данном случае человек уже выделен как единица, как данность, как существующее Я. Он осуществляет развитие, опираясь, прежде всего, на собственные силы, будучи обособлен и отделен от мистической духовно-тайной благодатной стороны его развития, где, по справедливому выражению В.В. Давыдова, в котором он ссылается на работы Вышеславцева, рассматривается уникальность данного конкретного человека. При этом надо отметить, что Василий Васильевич в своих последних работах поэтому и не соглашался с традиционными представлениями о личности и личностном развитии, поскольку чувствовал здесь очень большую проблему и загадку, особенно связанную с развитием старшего школьника, где процесс духовного развития становится совершенно очевиден, хотя при освоении мышления эта сторона тоже требует специального анализа и выявления.

Здесь бы мы обратили внимание на то, что некоторая условная полнота, которая выявляется при рассмотрении работ о. Павла, имеет совершенно другой вид. То, что мы бы могли отнести собственно к человеку, собственно к антропологическим матрицам, имеет отношение к своеобразному обретению ценности человека, даже по отношению к совершенным существам — ангелам. Поскольку они совершенны, то они не могут развиваться, а человек это может. После того, как просматриваются и восстанавливаются тринитарные отношения между ипостасями Святой Троицы — то, что в работах игумена Андроника (Трубачева) анализируется и полагается как связь теодицеи и антроподицеи.

Теодицея — антроподицея

С этой точки зрения, можно было бы утверждать, что если, согласно культурогенезу по Выготскому, основные функции и представления об их происхождении могут быть реконструированы на основе специальных исследовательских программ в этнографии, исторической психологии, но в конце концов они могут быть заданы как существующие в пространстве культуры, то в системе о. Павла Флоренского выявляемые характеристики функций в *антроподицеи* обнаруживаются после прохождения через тринитарно-ипостасные отношения в *теодицеи*. В этом случае человек высвечивает и обнаруживает на основе мистического опыта представления и функции, о существовании которых он мог и не предполагать, но которые обнаруживаются, выявляются на основе установления взаимосвязи в системе тринитарных отношений между ипостасями.

Предметом работы в антроподицеи могут стать соотношение речи и языка, понятия, символы, типы духовного возрастания человека. Предпосылки же для позитивного выявления всего этого обнаруживаются и формируются в структуре теодицеи. Обретение возможности выявлять и обнаруживать эти отношения достигается через прожи-

вание *антиномичного* состояния сознания, причём освоение антиномичности требует духовного возрастания личности и её *самостроительства*. Здесь уже закладывается важнейшая часть духовного возрастания человека как необходимость вхождения в сферу антиномичного сознания, когда овладение антиномиями оказывается возможным лишь через процесс внутреннего самовозрастания. Важнейший момент, который требуется от человека, — вхождение в отношение с истиной, когда, по выражению о. Павла, различается знание об истине и знание истины.

Нам этот момент работы с антиномиями знаком в другой перспективе, иной технике исполнения и с другими возможностями. Он специально разрабатывается Ольгой Игоревной Глазуновой в рамках создания метапредмета «Проблема». Учащихся в специально организованной проблемной ситуации подводят к необходимости зафиксировать предмет столкновения и конфликта между участниками диалога в форме *антиномий*. Затем следующий шаг освоения антиномий связан с *самоопределением* как самостроительством *своей позиции* по отношению к антиномии. И, конечно же, важнейшим моментом здесь является процесс прорыва через действительность формирующегося мышления к реальности, которая предполагает, прежде всего, самовозрастание себя и преобразование сложившегося мышления.

Собственно, выявляемая в четвертой беседе книги о. Павла Флоренского «Столп и утверждение Истины» проблема тождества, разделение нумерического тождества на основе единосущия является основой идентичности ипостаси и лица, в отличие от атрибутивного тождества, связанного с подобносущием вещи. И здесь бы мы обратили внимание на то, что в таком взгляде закладывается один из принципиально новых логических моментов, который для нас в какой-то мере выражен в работах Г.П. Щедровицкого.

Г.П. Щедровицкий настойчиво говорил о необходимости *объектно-онтологических полаганий*, то есть полаганий

объектов, и собственно оргдеятельностных реализационных выстраиваний себя на основе подобного единства. Хотя, безусловно, этот момент является трудным и требует специальных экспликаций.

С этой точки зрения, можно было бы утверждать, что важнейший элемент выявляемой и обнаруживаемой антропологической матрицы, которая могла бы быть соотнесена с антропологической матрицей Л.С. Выготского, представляет собой промысливаемый переход от выяснения на основе мистического богословского умозрения, совершаемого по милости Божьей, системы тринитарных отношений между ипостасями Святой Троицы, затем к раскрытию этой, но уже преобразованной системы отношений во взаимодействии людей при освоении и разработке ими понятий, научных символов, при установлении взаимосвязи между мышлением и речью, в техническом творчестве, связанном с принципами создания техники, выявлении органопроекции.

Выявляемые и обнаруживаемые о. Павлом онтологические, а не субъектно-психологические отношения сущностной любви между ипостасями составляют основу тринитарной онтологии. Важнейший момент отношения между ипостасями заключается в опустошении себя ради другой ипостаси — *кинозисе* — и возвращении истощенной потерянной энергии за счет прославления её со стороны другой ипостаси.

Эта возможность потери себя в даре сущностной любви одной ипостаси по отношению к другой, каждой по отношению к каждой, что образует принципиальный момент единосущия, а не просто *подобиясущия*, составляет основу идентичности личности, лица самому себе, когда ипостась не боится выйти за свои собственные границы в акте свободной жертвенной любви к другому лицу. Более того, условием сохранения тождественности лица является акт его свободного выхода за свои пределы.

Этот момент нераздельного существования ипостасей, включённых в сущностные отношения обмена кенотичес-

ких жертвенных опустошений и прославлений, при которых они остаются неслиянными и сохраняют идентичное тождество своих лиц, является глубинным моментом, выводящим нас к таинству происхождения сознания и личности в общности.

Этот момент благоговейного выявления тринитарных теодицирующих отношений и попытка его переноса и осмысления в системе антроподицеи при рассмотрении проблем развития детского сознания отчётливо, на наш взгляд, прослеживается в ряде интересных работ Слободчикова, где происходящий перехорезис (общение) ипостасей позволяет наметить очень интересные представления об органике общности и своеобразной органопластике общности в становлении ребёнка. С другой стороны, это есть не что иное, как разные системы просматривания родства и родового в человеке — что было намечено о. Павлом, — поскольку у человека могут расходиться системы родства в мышлении, кровного родства, а также родство в формах душевного и духовного здоровья.

Но, с другой стороны, если не считать, что это соотношение хода теодицеи и антроподицеи уже момент совершенный, что о. Павел всё открыл и всё сказал, а мы в прослеживании его мыслей всю неисследимую тайну вместили в себя, если так не считать, что будут появляться те, кто будут пытаться освоить метод о. Павла и будут на свой страх и риск, на много не притязая, стремиться осуществить свой собственный ход сначала в теодицирующем движении, стремясь проследить, увидеть, узреть, пусть и отраженно, систему тринитарных отношений Святой Троицы, с тем чтобы после этого осуществить антроподицирующий ход, связанный с обнаружением важнейших онтологических загадок происхождения мышления и речи, создания символов, инструментов и орудий.

Будучи сотворенным по образу и подобию, человек посвящен в софийность мира, в её исходную разумность, он способен познавать и проживать этот мир как тот, который можно уразуметь и понять. Это означает, что чело-

веку, если он попросит Бога, могут быть открыты любые тайны Вселенной. Вместе с тем, по природе (*jusei*), человек является совсем другим существом. Человек сотворён, а Бог — не сотворён.

Для того, чтобы двинуться хоть в мельчайшей мере к обретению способности Господа, человек должен проделать путь *теозиса* — обожения. Принципиально путь обожения оказывается возможным, поскольку помимо Бога Отца, которого никто из людей не видел, существует вторая ипостась Святой Троицы — Бог Сын, Бог Слово, Спаситель Иисус Христос. Являясь вторым лицом Святой Троицы, будучи несотворённым, но рождённым от Отца, Иисус Христос соединяет в себе две природы — божественную и человеческую. Именно Иисус Христос, который был распят при Пилате и «сходил в смерть», а затем воскрес, позволяет нам понять, какие возможности преодоления смерти приобретает человеческая природа, будучи обоженной.

Для того, чтобы двигаться путем обожения, человек должен стяжать божественную энергию и вступать в богообщение с третьей ипостасью Святой Троицы — Святым Духом. Святой Дух, осенивший своим присутствием в таинстве пятидесятницы апостолов, обнаруживает отдельное, онтологически независимое от человеческой природы присутствие в мире божественной энергии, именно во взаимодействии с которой возможно Богообщение. Проявление Духа Святого, который дышит, «аще хочет», проявляется в разнообразных дарах святых, в творческой гениальности поэтов, ставит в опасную ситуацию любого типа догматиков, поскольку хула на Духа Святого — единственный грех, который не прощается. Именно поэтому так опасен грех зависти, когда человек невольно выражает хулу на Духа Святого, действующего через другого человека, который оказался способен открыться ему. Именно поэтому возникает труднейшая задача, сформулированная апостолом Павлом, распознавания духов и дохождения в анализе до разделения души и духа. В величайшей тайне рож-

дения Девой Марией Господа нашего Иисуса Христа представлен опыт соединения человеческой и божественной природ, в результате которого был рожден Господь, и заново через человеческую природу Девы Марии была предъявлена тайна рождения всей Вселенной.

Современным выдающимся мистиком и религиозным философом Евгением Львовичем Шифферсом была сформулирована удивительная идея о возможности перехода ипостасей одной в другую на основе опыта предельного испытания, своеобразным испытанием «смертью», если так можно сказать о присно живущих лицах, причастных вечной жизни, захождением за крест. С точки зрения мистического прозрения этого ученого и мыслителя, ипостаси являются не одереженными вещами, которые мы невольно в силу ограниченности нашего сознания так воспринимаем, используя неверные категории, например, целое-часть, которая приложима только к вещным совокупностям, и не циклически по кругу движущиеся абсолютно одинаковые механизмы, а развёртывающиеся динамические единства, которые, проходя через высшие испытания, обретают опыт действия другой ипостаси, и тем самым обретают при неслиянности и нераздельности опыт родства друг с другом. С этой точки зрения, по мысли Шифферса, в онтологическом опыте любви в динамике *кенозиса* (опустошения) — *прославления* одна ипостась, жертвуя собой в духовном состоянии предельной личной свободы, обретает в этом акте жертвы — крестном опыте тождество с другой ипостасью.

Отношение ипостасей, безусловно, прослеживается и в таком сложнейшем вопросе, как соотношение мысли и слова. Выход в ситуацию складывания речи, изменения самого языка связан с экзистенциальным риском. Форма устойчиво функционирующей речи может быть сломана, а нового ничего не появится. И в этом, на наш взгляд, заключен важнейший момент писательского таинства и опыта, поскольку как ни хитри, ни мудри, чего ни выстраивай, а язык вошел в лепет ребёнка (смотрите прекрасную рабо-

ту на эту тему В.В. Бибихина «Слово и событие»), и человек над этим не властен. Какую тебе дал речь Господь, непрозрачную, сложную или, наоборот, ясную, значит, на такой и будешь говорить. Альтернатива всего лишь одна — это монашеский духовный высокий подвиг, направленный на обретение на основе особых упражнений другой ясной четкой речи-мысли. Как однажды мудро и пронзительно выразил эту мысль религиозный философ и педагог о. Алексей Сысоев: «Язык — это страх Божий».

Действительно, вспомним широко известный и обсуждавшийся в отечественной психологической литературе феномен, выделенный Ф.М. Достоевским, о том, что мысль не идет в слова. Но это означает, что тринитарная проблематика отношений лиц Святой Троицы может символически вычитываться из сложнейшей реальности процессов обретения человеком речи, нахождения для мысли речевых одежд. Не случайно вторая ипостась Святой Троицы называется Сын Божий Слово. На наш взгляд, по символической аналогии подобно тринитарным отношениям лиц Святой Троицы, трех ипостасей: Бога Отца, Бога Сына, Бога Духа Святого, в ситуации обретения слова мы имеем отношения между мыслью-мышлением, словом-речью и деянием-действием. Мышление символически идентично Богу Отцу, слово-речь — Богу Слово, и деяние-действие — Духу Святому. Символическая идентификация мыследеятельностных и тринитарных отношений может содержать очень большие ошибки, поскольку мы излагаем здесь не более чем гипотезу.

Но, с другой стороны, чем в большей степени мы подчиняем, не совершая, конечно, натяжек и ошибок, абстрактные концепты исходным символам-именам, тем в большей степени мы стремимся осуществить восхождение к единым основаниям. Мы в данном случае не богословствуем, а лишь символически размышляем. Нам, таким образом, важно лишь уяснить для самих себя мысль о. Алексея (Сысоева), что за успешным духовным движением оформления, материализации мысли в слове и, наоборот, неуда-

чи, ускользания бесплотного мыслеобраза в «чертог теней» стоит страх Божий. Мы здесь видим не только намек на возможность отнятия у человека духовной способности по мановению Божьему, не только символическое взаимопроникновение жизни и смерти, но и более сложные символические отношения и проблемы.

Возникает вопрос: а что, даже всякое, даже самое рассудочное мышление — это Бог Отец Вседержитель? По всей видимости, в соответствии с приведенной здесь мыслью всякое мышление в его отношении к способу выражения может занимать позицию Бога Отца по отношению к Богу Слову. Но высшей формой мысли является мышление жизни вечной, присно помнящей, досконально знающей условия продолжения этой вечной жизни, а поэтому постоянно порождающей причастность этой вечной жизни из себя, из ничего (*ex nihil*). Отсюда, Бог Отец и есть жизнедаждец. Или отнимающий эту причастность у тех, кому она не важна, кто не заботится о ней.

Правда, для подобного отношения к мысли-мышлению как первой ипостаси необходимо отказаться от трактовок мышления как рациональной, рассудочной и абстрактно замещённой деятельности. Мышление в условиях вечной жизни есть концентрированная *мыслеобразная* энергия самой этой жизни, которая может быть закреплена в словесной материализуемой форме. Мысли о других, вполне земных вещах, лежат на других более низких уровнях иерархии. Именно в переходах этих мыслеиерархий возникает некоторое подобие «Лестницы Иакова, уходящей на небеси».

Также важнейшим моментом отношения мысли к слову, первой тринитарной ипостаси ко второй, является проблема, пользуется ли мысль готовой формой, и следовательно, речевым формализмом, или эта форма впервые обретается, то есть осуществляется акт формотворчества. Акт формотворчества означает выход за сложившуюся мысль в необходимость переопределять мысль, подыскивая для неё форму. В этих переходах, на наш взгляд, скрыта

и сложнейшая философская проблема взаимоотношения платонизма и традиции перипатетиков.

Итак, в основе тринитарных отношений ипостасей лежит энергия любви, делаая возможным сами переходы мысли в слово, мысли в одухотворенное деяние, деяния в мысль, деяния в слово и т. д. Именно эти тринитарные отношения являются личностно-образующими, ипостазизирующими лицо, то есть рождающими ипостась, которая обладает энергией мышления,мыслеобраза, деяния и слова. Личность и есть не что иное, как включённость в тринитарное таинство подобных переходов.

Проследивая связь тринитарных отношений ипостасей Святой Троицы, затем идею генезиса важнейших способностей и функций мышления, речи-коммуникации, действия, рефлексии и понимания, мы могли бы сказать, что сама по себе искомая антропологическая матрица складывается для нас, как минимум, из четырех-пяти сложнейших опосредований (см. *схему 14*):

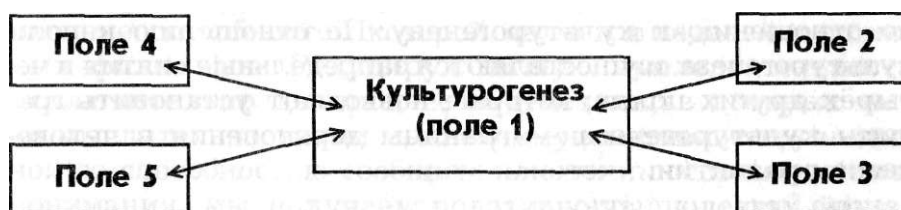


Схема 14. Структура антропологической матрицы по П.А. Флоренскому

- из способов описания происхождения этих процессов в системе культурогенеза, как филогенеза, так и онтогенеза, в их возникновении (*поле 1* искомой матрицы);
- из попытки описать, символически указать отношения ипостасей Святой Троицы на языке своеобразных мыследеятельностных процессов: мышления, речи-общения, деяния-действия (*поле 2*);
- из прорисовки способностей души (*поле 3*);

- из мыследеятельностной интерпретации высших антропологических образцов носителей духовных практик, осуществляющих трансценденцию, выход и снятие привычных форм осуществления данных социокультурных процессов (*поле 4*);

- из способов описания происхождения этих процессов в системе культуругенеза, как филогенеза, так и онтогенеза, в их возникновении и развитии. Всё это вместе взятое задаётся как культуральный ландшафт антропогенетического поля взаимодействия представителей разных цивилизаций, разных этносов с другими этносами (*поле 5*).

Выделяемая нами антропологическая матрица, представленная частично в учении отца Павла Флоренского, должна рассматриваться не как система уточняемых вложений, конкретизируемых представлений о человеке, выстраиваемая как движение от оппозиции антропогенез — террогенез через нормогенез — патогенез и культуругенез — социогенез к онто- и филогенезу, но как система запредельных полей описания мыследеятельностных функций по отношению к культуругенезу. По отношению к полю культуругенеза осуществляются запредельные снятия в четырёх других полях, которые позволяют установить границы культуругенеза — границы дерзновения в человеческом развитии.

Матрица мыследеятельностных способностей и душа

Владимиру Петровичу Зинченко мы обязаны попыткой возвращения представлений о душе в современную психологию, хотя в этом направлении есть ряд очень интересных работ Олега Игоревича Генисаретского. В.П. Зинченко совершенно прав, утверждая, что без интуиции души психология и антропология остаются незамкнутыми и принципиально не целостными. Задавая понятие души, выдающийся российский психолог обращает наше внимание на то, что своеобразный геном единицы души оказывается

связанным с организацией трёх образований: *слова, образа и действия*. Понимая принципиальную важность выбранных этих трёх элементов при построении представлений о душе, мы вместе с тем считаем, что эти элементы являются вещно-морфологическими образованиями, и при построении понятия души было бы важно начать с выделения процессов мыследеятельности, поскольку они образуют онтологическую единицу устройства полной мыследеятельности. Подобную предельную единицу мы и должны обнаружить в душе.

С этой точки зрения мы считаем, что строение души может быть выделено на основе предельных редукций процессов схемы мыследеятельности. Так, редуцируя полную мыследеятельность исключительно до процессов мышления, в котором нет ни коммуникативности, ни элементов действия, мы получаем воззрительную созерцательность, то самое *intellectuelle Anschauung*, о котором говорил и писал Иоганн Готлиб Фихте. Это, собственно, и есть созерцательная идеирующая душа — по Аристотелю, культивирование способностей которой является задачей подлинных философов. Редуцируя полную мыследеятельность исключительно до процессов действия, в которых нет ни мыслительности, ни мыслекоммуникативности, связанной со способностью общительности и восприимчивости понимания, мы получаем волятивность, волевою произвольность в осуществлении действий, деяний, актов, ключевым моментом которых является (*fiat*) «Да будет!». И наконец, редуцируя полную мыследеятельность до коммуникативности, в которой нет мыслительных компонент и компонент, связанных с действием, мы получаем способность улавливать новую интенциональность мыслеобразов, что у Платона называлось диалектикой, диалог души самой с собой.

Собственно, созерцательность, волятивность и отзывчивость, чувствительность к направленности сознания образуют важнейшие первофункции души. Возможность связать и интегрировать, объединить в живое органическое

целое эти первофункции или, наоборот, невозможность их согласовать, определяют, собственно, еще четвертую первофункцию души, а именно её аффективность. Речь-язык при этом исходно оказывается сращен с первофункциями души, создавая условия или, наоборот, блокируя проявления созерцательности, волятивности, эмоциональности-аффективности, откликаемости на новую направленность. Энергема души является своеобразным резонирующим ресурсом человека в ситуации персонализации и обретения личной формы.

Мы бы хотели обратить внимание еще на две своеобразных функции протодуши, которые образуют саму структуру энергии психики человека. Эти две функции взаимополарны и противонаправленны. Одна определяет возможные расширения души и выход, выброс её в новые, незнакомые для нее сферы. Это своеобразная функция раскручивания, расширения посылаемой душевной энергии при её вхождении в новое пространство. А другая функция, это, наоборот, функция сжимания, скручивания, своеобразного замирания, и за счет этого обретение в мире всего того, что уже содержится в душе до контакта со всем тем, с чем еще душа и не соприкасалась. Первую протопсихическую функцию мы бы назвали *экстазисом*. В мыследеятельности ей соответствует процесс *трансценденции*.

Второй протопсихической функцией как раз является *процепция*, выделенная и описанная Олегом Игоревичем Генисаретским. Эти две протопсихические функции являются доотражательными. Они находятся за границами, на наш взгляд, разделения на внешнее и внутреннее. Все, что охвачено энергией души, и есть внешнее и внутреннее одновременно. И то, с чем резонирует душа, опять есть внешнее и внутреннее.

Образцы носителей духовных практик

Следующий момент, имеющий самое прямое отношение к антропологической матрице, — это идея высших антропологических образцов представителей духовных практик различных традиций. Подобная работа, на наш взгляд, была проделана коллективом ученых, объединенным вокруг монографии «Совершенный человек», в которой участвовали такие видные антропологи, методологи и культурологи, как Сергей Сергеевич Хоружий, Вячеслав Александрович Малявин, Олег Игоревич Генисаретский, Шариф Мухаматович Шукуров, где ставилась задача очертить поле высших антропологических образцов, осуществляя движение, по меткому замечанию Генисаретского, «окрест вершин». Не беря на себя задачу подводить итоги этой работы, мы бы обратили внимание на очень интересный дискурс Сергея Сергеевича Хоружего, посвященный проблеме антропологической границы и трансцендированию, связанному с выходом за рамки усредненной человеческой формы, представителями разных духовных практик, обеспечивающих «отверзание чувств», то есть *порождение качественно новых способностей*. Сравнивая различные духовные практики: классическую йогу, тибетский буддизм, даосизм, суфизм, платонизм и неоплатонизм с исихазмом, что для С.С. Хоружего является, безусловно, центральным моментом и точкой отсчета, исследователь устанавливает, с нашей точки зрения, очень интересные формы трансцендирования. Так, противопоставляя неоплатоническую традицию исихазму, Сергей Сергеевич различает их, эти две традиции, как интеллектуалистский и холистический типы духовной практики. В традиции неоплатонизма, согласно Плотину, «душа и ум влекутся к первоединому, стремятся к нему очищаясь и опрощаясь, душа уму вверяется, и умом становясь, восходят в полагаемую первоединым сферу.....Они различаются как процесс холистический (в котором многоуровневая гетерогенная антропосистема самофокусируется в согласованное единство)

и процесс интеллектуалистский (в котором сознание самоизолируется из многоуровневой гетерогенной антропосистемы и реализует собственную отдельную стратегию)»¹. Но это восхождение к исходной природе в неоплатонизме можно рассматривать как движение только на основе одной из трёх функций (мышления, действия, коммуникации), а именно на основе *мышления*: «Первоеднное созерцается «одним чистым умом, самой высшей частью ума, не пользуясь ни одним из внешних чувств»². В то время как для традиции исихазма принципиальным моментом является обязательное преобразование и снятие всей полноты функций: «Мистика исихазма есть мистика диалогического Богообщения, — а то последнее представляет собой, пусть сколько угодно особый, но всё-таки род общения»³. По сравнению с восточными традициями, которые выступают как формы снятия и остановки любой и всякой чувствительности, выход в парадоксальный режим созерцания и просматривания пустотности любых типов восприятия, в традиции исихазма, по мысли Хоружего, «...совершенное бытие предстаёт как личное бытие, общение, оно не только не есть чуждое всем различениям бытие-небытие, но раскрывается положительно как любовь, взаимопроникновение ипостасей, как перихоресис»⁴.

Таким образом, с точки зрения антропологии трансцендирования к высшим образцам духовных практик, промысливания представлений об антропологической границе, мы можем вычленять образцы антропологических достижений как своеобразный ряд, среди членов которого мы выделяем отключение человека от мыследеятельностных процессов, их остановку и сброс, духовное совершенствование, построенное на основе только одного из выделенных процессов, и, наконец, возможность снятия всей совокупности подобных процессов за счет действия нетварных энергий благодати и реорганизации на их основе всей совокупности процессов.

С этой точки зрения, можно было бы сказать, что этот момент выделения высших образцов духовных традиций

становится абсолютно необходимым моментом, когда мы начинаем осуществлять разметку пространства и переходим к проблеме взаимодействия различных цивилизаций и этно-антропологических традиций. Эта проблема специально обозначается нами в политической антропологии как проблема консциентального оружия и консциентальных войн, которая разворачивается именно в последние десятилетия. Предметом воздействия и преобразования в этом столкновении является идентичность человека и способ идентификации себя, при этом основной момент выделения и обнаружения идентичности заключается в том, каким образом человек как раз полагает и устанавливает свое родство — с одной стороны, кровное родство, а с другой стороны, — духовное. Об этом тоже говорил о. Павел Флоренский, подчеркивая, что в этом и состоит обретение себя как принадлежащего к определенной традиции, но при этом, вступая в различного типа взаимодействия и общения с представителями других традиций.

С этой точки зрения, можно утверждать, что мы живем сегодня в условиях открытой конкуренции и взаимопроникновения здоровых конкурирующих соревнующихся сознаний, которые опираются в этом взаимодействии на определенную разметку и переработку самого поля взаимодействия. Эти взаимодействия, эти самоопределения, взаимоопределения являются обратной стороной проблемы консциентального оружия и консциентальных войн, смысл которых состоит в разрушении типов сложившейся этноконфессиональной, культурной и общественной идентичности. Поэтому не случайно, по выражению ряда очень интересных западных исследователей, например, в постмодернизме, проблема идентификации является *plastic words*, то есть её попросту не существует, потому что любой тип идентификации может строиться, вылепиться при помощи экрана под то или другое лицо, которое будет демонстрировать самую причудливую идентичность. Может искусственно создаваться специальная группа, в которой будет культивироваться и тиражироваться спе-

циально сконструированная идентичность. И именно здесь, на наш взгляд, начинается очень серьезный принципиальный вопрос политической антропологии, связанный с тем, как обнаруживается не только идентичность, но и подлинность подобных проявляемых самоопределений, то есть того, что связано с аутентичностью того или другого типа идентификации.

С этой точки зрения, если мы обратимся к анализу страшного и трагического события террористического акта в театре «Норд-Ост», которое у многих на слуху, и попробуем выделить ключевую характеристику этого страшного события, то наше сознание упрётся в антропологическую проблему смерти. Абсолютно не важно, подлинными были появившиеся в зале шахиды или кукольными. Важно другое, что была совершенно четко обозначена проблема отношения к смерти, и, следовательно, востребовалась со стороны тех, кто явился предметом агрессии и актов терроризма, идентичность, формируемая по отношению к проблеме смерти. И с этой точки зрения, соответствующий духовный ответный акт мог бы состоять в том, если бы представитель любой другой духовной традиции, например православной, появился бы здесь святой или человек, обладающий высоким духовным уровнем, мог бы предъявить свое отношение к проблеме смертной фигуры — Танатоса, которая лежала в центре данного события. В этом случае момент идентичности потребовал бы выявления меры подлинности предъявленного образца самоопределения тех предлагаемых как бы на таком своеобразном культурно-антропологическом рынке идентификаций. И вот здесь тогда возник вопрос, а являются шахиды подлинными воинами-смертниками или это всё бутафория, демонстрирует ли православный подвижник соответствующее традиции отношение к смерти. Этого обмена образцами антропологического самоопределения по отношению к смерти не произошло, но феномен антропологического самоопределения был затронут. Поэтому одним из важнейших моментов столкновения различных традиций является

ся проблема своеобразных принципов удержания-манифестации образцов самоопределения по отношению к предельным предметам, таким, как преодоление смерти в ситуации столкновения представителей разных традиций друг с другом. Возможность соотнесения подобных образцов самоопределения, культивируемых в разных традициях, требует выделения своеобразных конфигурационных пространств — коммуникативно-переговорных площадок для участников контакта цивилизаций.

Помимо тех образцов высших носителей духовных практик, которые мы обсудили выше, есть еще один образец, на наличие которого в своих работах обращал внимание Евгений Львович Шифферс, и который совершенно необходим в том числе для обсуждения проблем государственности. Помимо антропософов святых, должен быть рассмотрен антропософ православного царя, который, на наш взгляд, очень сильно и развернуто описан в работах Б.А. Успенского с выделением ряда принципиальных моментов. Позволю себе несколько цитат. «Таким образом, в Византии, как и на Западе, монарх при помазании уподоблялся царям Израиля; в России же царь уподоблялся самому Христу. Знаменательно в этом смысле, что если на Западе неправедных монархов обыкновенно сопоставляли с нечестивыми библейскими царями, то в России их сопоставляли с Антихристом...»⁵.

«...Итак, смысл помазания в Византии и на Руси оказывается существенно различным: если в Византии Христос помазует царя (василевса), то на Руси царь в результате помазания уподобляется Христу»⁶.

Этот момент, на наш взгляд, является принципиальным и важным в том числе для осмысления различных полей взаимодействия представителей разных этносов, разных традиций этнокультур, потому что здесь, безусловно, осуществляется совершенно иная разметка поля, чем та, которую мы осуществляем в ходе некоторого полевого этнографического эксперимента, включаясь в другую традицию, обсуждая формы построения родства и идентифи-

кации в этой традиции. Совсем иначе всё это выглядит, когда мы понимаем, что находимся в ситуации установления контакта разных цивилизаций, что, с этой точки зрения, принципиально именно для российских азиатских пространств.

От ситуации межцивилизационных контактов необходимо отличать анализ условий взаимодействия разных этносов и этнородов, лежащих в основе формирования и складывания контура государственности, с включением в пантеоны высших антропологических образцов лица, символизирующего данную государственность. И эта проблема тоже требует своего просмотра и анализа именно при обсуждении и выделении антропологической матрицы.

Выводы

Теперь я хотел бы сделать некоторые предварительные выводы.

1. Мне представляется, что метод Павла Флоренского, из которого может появляться вполне определенная культуро-антропологическая матрица, заключается в осуществлении определённого типа шагов. Сначала — просматривание теодицеи и осуществление по милости Божией продвижения в прикосновении к тайне тринитарных отношений. Затем — антроподицея, как обнаружение человеком себя в мире на основе причастности тринитарной Божественной любви и в результате — возможность прослеживания происхождения всех основных мыследеятельностных способностей во всех полях человеческой культуры, вырастающей из культа: происхождение языка, понятий, техники, науки, в том числе и телесности. Возникает, безусловно, вопрос: как связано первое со вторым? И здесь нам кажется, что ответ на этот вопрос в работах о. Павла Флоренского представлен, прежде всего, в его работе «Философия культа», что, на наш взгляд, можно было бы на нашем языке интерпретировать как своеобразную литургическую мыследеятельность, где про-

исходит, как показывает о. Павел, освящение и проработка всех космических стихий за счет осуществления самого культа. Следующий момент — это идея, собственно, родовых взаимосвязей как способ обнаружения и полагания родства человеком через разные типы родства — родства по крови, родства к членам традиции, духовного родства. И, наконец, последний момент в этом пункте, про который я не говорил в своём докладе, но который, безусловно, очень важен — это сыновнее отношение при обнаружении каждым человеком в себе отцовского дара. Сыновнее отношение любви к отцу выступает как обнаружение в себе отцовского дара и одновременно как преодоление инструментализма деятельностного подхода, предполагающего осуществление бесконечной процедуры заимствования средств. Сыновнее сознание, как сознание ценностное, обнаруживает в себе полноту дара, который является предпосылкой понимания мира и возможности осуществлять любую деятельность, используя различные средства. Если же этого дара нет, и человек является подкидышем (так О.И. Генисаретский предлагает переводить слово «субъект»), он обречён на бесконечные неостановимые муки эпилептически настойчивого поиска средств.

2. Второй вывод связан, собственно, с проблемой построения антропологических матриц. Это понятие для обсуждения при подготовке данной конференции было предложено О.И. Глазуновой. Анализ на основе антропологических матриц, который бы позволял сопоставлять и соотносить метод Л.С. Выготского и метод о. Павла Флоренского, состоит в выявлении возможных переходов между совершенно разными пространствами бытования человека. Но эти переходы оказываются принципиально возможны, поскольку могут быть описаны в едином языке типомыследеятельностных функций — мышления, мыслекоммуникации и мыследействия, понимания, рефлексии и т. д. Язык этих функций, которые по-разному интерпретируются и понимаются в каждом из этих пространств, обеспечивают единство антропологических матриц. Что представ-

ляют собой эти матрицы-пространства? Это, с одной стороны, триипостасность, прослеживание мыследеятельностных процессов в структуре отношений любви ипостасей. Второе пространство — это собственно анализ строения души на основе типомыследеятельностных функций. Третье пространство — поле предельных образцов самоопределения, представленное в антропософах носителей духовных практик, которые опять же могут описываться и выявляться при помощи средств типомыследеятельностного подхода. Четвертое поле — практические системы мыследеятельности, положенные в координаты взаимодействия между носителями разных цивилизационных миров, где проверяется агонально конкурентно духовный уровень самоопределения представителей данной традиции, а также подвергается сомнению подлинность (аутентичность) демонстрируемых образцов. Еще одно измерение — поле, которое необходимо рассматривать в антропологических матрицах, — это трансляция образцов внутри традиции, то есть собственно внутреннее обретение родства конкретным человеком в рамках данной традиции.

3. И, наконец, последний вывод, который мне кажется тоже очень важным. В определённой мере, мне кажется, обсуждая подходы и системы Л.С. Выготского и о. Павла Флоренского, мы возвращаемся по какому-то очень сложному кругу к началу XX века, к фундаментальным работам, касающимся проблем гуманитарного знания: к статье Выготского «Исторический смысл психологического кризиса», к целому ряду работ о. Павла Флоренского, прежде всего к «Философии культа» и к работе Густава Густавовича Шпета «История как предмет логики». Основным выводом работы Густава Шпета, которую он осуществляет на огромном материале современной ему западной методологии, обсуждая работы Дильтея, Наторпа, Риккерта, Гуссерля, Вундта, Канта, состоит в том, что психология не может быть онтологической основой гуманитарного знания и представлением о системе антропологических практик. И здесь мы, обсуждая антропологическую про-

грамму, понимая, что антропология принципиально шире психологии, заново должны задать вопрос: а может ли антропология выступать в качестве предельной онтологии? И на наш взгляд, в настоящий момент пока такое невозможно. Должна быть введена на данном этапе своеобразная промежуточная онтология, которую мы называем мыследеятельностной или деятельностной. Она предполагает специальный анализ и взаимоотношение важнейших процессов: мышления, действия, коммуникации, анализ которых намечен в том числе и блестяще развернут и в работах Л.С. Выготского, и в работах П.А. Флоренского. Типомыследеятельностные представления выступают в качестве осязающей рамки, в которой должен быть кристаллизован насыщенный раствор ускользающих от определений антропологических представлений. Пронизывая разные поля антропологических матриц, они выполняют функцию, как бы склеивающую эти разнородные поля. При этом сама антропология выступает как особое сложное пространство, требующее своих размёток и обнаружения. Важнейшими процедурами антропологического познания оказываются техники трансцендирования в виде транскогнитивизма и метакогнитивизма, направленные на прочерчивание антропологической границы (С.С. Хоружий) предельно возможного для человека в рамках данной духовной традиции. Правда, потом может оказаться, что то, что реально запределивает и снимает каждый раз любую антропологическую способность в предельных образцах, может быть положено в её ядро. Это прочерчивание границы предельно возможного для человека является одним из типов культуротехники, которая выходит за границы культуры как существующего и данного.

Примечания

¹ Цит. по кн.: Хоружий С.С. О старом и новом. — СПб., 2000. — С. 210-211.

² Там же. — С. 394.

³ Там же.

⁴ Там же. — С. 368.

⁵ Успенский Б.А. Царь и патриарх. — М., 1998. — С. 20-21.

⁶ Там же. — С. 14.

Содержание

Глава 1	
Программа Василия Васильевича Давыдова «Построение общественной практики средствами образования»	
Вступление.....	4
Деятельностное содержание образования.....	6
Выращивание новых типов сознания в образовании.....	16
Глава 2	
Понятие и проект в теории и практике развивающего образования В.В. Давыдова	
Проблема современных форм мыследеятельности.....	27
Общие характеристики категорий «понятие» и «проект».....	28
Метапонятие и метапредметы.....	32
Университет содержательного обобщения и Проектная энциклопедия мыследеятельностных наук и практик.....	36
Новое в теории мышления — прорыв к новой практике образования..	40
Новое содержание образования и новая дидактика.....	44
К полной образовательной системе деятельностного содержания образования.....	47
Идеи мыследеятельностной педагогики: от конспектов урока к разработке сценариев (скриптов) в ситуации учения-обучения_____	49
От школы теоретического мышления к школе роста сознания и школе персонологии развития.....	52
Глава 3	
Интеграция-панацея или тупик спутанности. Проблема обновления содержания образования в постсоветской школе и перспективы подхода В.В. Давыдова	
Кардинальное изменение социокультурной среды вокруг постсоветской школы. Прагматизация образования или новые требования к социокультурному развитию: адаптация или самоопределение? ..	55
Ответ Давыдова — культурная традиция и духовное развитие. Генезис знаний и переоткрытие открытий. Общая схема происхождения всех понятий. Идея теоретической действительности, выстраиваемой на основе понимания и мышления.....	58
Теоретико-деятельностный и системо-мыследеятельностный подходы к разработке содержания образования.....	59

От школы теоретического мышления на этапе начального образования к школе самоопределения и роста сознания в среднем звене	64
Понятие как схема мышления, взаимопонимания в коммуникации и организационно институциональная схема действия — два важнейших средства построения работы в ситуации учения-обучения	71
Выводы	73

Глава 4

Узловые точки развития образовательных технологий

Технология и техника проблематизации	74
Метапредметные технологии и интеграция учебных дисциплин	80
Проблема стиля педагогической мыследеятельности — вопрос об особом видеостандарте стиля	87

Глава 5

**Персонализация в образовании: иницирующее образование,
подъём сознания и личностный рост**

Персонализирующее образование против персонального образования: вместо введения	93
Личностно-ориентированное образование	96
Дисциплины, необходимые для исследования личностного роста в образовании	97
Идея личности в теории В.В. Давыдова	98
Проблема организации практики личностного роста в образовании	100
Личностный рост и идеи трансценденции	104
Личное служение идеальной сущности	108
Снятие социальной детерминации и проблема свободы situации личностного роста	109
Преобразование самого себя как доблесть (arete), обретаемая на основе персонализирующего образования	112
Образовательные среды и образовательные ситуации: технология роста сознания и технологии личностного роста	117
Личностно иницирующая образовательная ситуация	121
Чем всё-таки личность отличается от сознания	128
Сверхспособности и меюаспособности	135
Личность и память в личностно иницирующей образовательной ситуации	137
Личность и рефлексия в личностно иницирующей образовательной ситуации	137
Личность и понимание в личностно иницирующей образовательной ситуации	139
Личность и самоопределение: идентификация и аутентичность, персонализация в личностно иницирующей образовательной ситуации	140
Личность и душа, протодуша: исходные витально-энергийные импульсы в личностно иницирующей образовательной ситуации	143
Личностный рост и духовный опыт	145
К проекту персоналистической цивилизации на основе образования	148

Глава 6	
Борьба за язык! — Нет, смиренное обретение языка!	
Введение.....	156
Окрест языка.....	159
Язык — это, прежде всего, молитва.....	166
Близость к молитве гениальной поэтической речи.....	169
Поэтическое сознание выносится в языке за Смерть. Язык, обращённый в жизнь после смерти. Разговор с мёртвыми .	178
Язык и схемы. Программа «Русский иероглиф».....	185
Язык и мыследеятельность: регулятивная и метафизическая парадигматика; язык в отношении к коммуникации, мышлению и действию.....	191
Образование персонализированной способности: говорить и думать на родном языке. Язык и пайдея.....	198
Филологическое образование как осваиваемая полигlossарность.....	206

Глава 7	
Складывание общественно-исторической практики из системы деятельностных миров	
Мыследеятельностный подход как способ перепроектирования механизмов воспроизводства человеческой жизнедеятельности ...	211
Мыследеятельностный подход как романтическая теория.....	227
Эволюционирующий организм мышления в коммуникативных сетевых средах и узлах взаимодействия.....	229
Системомыследеятельностная, деятельностная семиотика, её тип — идея схем.....	231
Многомерность сознания в мыследеятельности и проблема интериоризации.....	233
Способы идентификации, самоопределение в мыследеятельности и проблема субъекта.....	237

Глава 8	
Концепция экспериментальной работы в сфере образования	
Идеи формирующего эксперимента.....	241
Новый тип научности в образовании.....	246
Типология объектов эксперимента, оформляемых в виде конкретных организационных проектов.....	247
Технологические типы образовательных проектов.....	249
Инновационные стратегии проектных экспериментов.....	250
Полидисциплинарная организация проектных экспериментов.....	251
Институциональные структуры, обеспечивающие реализацию проектов.....	253

Глава 9	
Представление об идеальном действии — метод Давыдова	
Идеальное мышление-знание и смена формационных систем мыследеятельности	255

Глава 10

Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития	
Пути изменения ситуации с культурой и образованием в России.....	276
Образование как средство преодоления кризисной ситуации.....	282
Основные цели и задачи программы «Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития».....	298
Выводы.....	308
Построение образовательного общества: как сформировать в Москве русскую Пайдею (город образования)?.....	308
Образовательные стратегии развития общества: проблема построения региональных программ нового поколения .	317

Глава 11

Социокультурное разнообразие как оселок деятельностного подхода

Мышление и деятельность. На путях к деятельностным мирам: исследование и проектирование деятельностной практики.....	325
1. Наследие теории деятельности и новая проблематизация.....	325
2. Метаязык деятельности как инструментальность.....	328
3. Разнообразие и нормативность.....	330
4. Чувствительность к разнообразию.....	332
5. «Клеточка» структуры деятельности по В.В. Давыдову.....	335
6. Три подхода к деятельностному контексту.....	337
7. Мышление о деятельности как компонент деятельности.....	340
8. Деятельностная семиотика. Многопозиционные матрицы и решетки.....	343
9. Исследование и проектирование в деятельности комплексах —.....	345
10. Субъект деятельности (агент, носитель).....	350
Мегапроекты в функции иллюстраций.....	352
Мегапроект 1. Сталелитейная компания.....	352
11. ОДИ в промышленном контексте.....	352
Основные характеристики ОДИ.....	355
12. Разнообразие как столкновение разных нормативностей.....	363
Мегапроект 2. Инновационная волна в столичном образовании.....	364
Мегапроект 3. Идентичность, присвоение.....	375
13. Восстановление образования в потревоженных обществах.....	375
14. Организация процессов самоопределения в среднем образовании.....	380
Некоторые выводы.....	382

Глава 12

Антропологические матрицы XX века

Введение.....	384
Теодицея — антроподицея.....	391
Матрица мыследеятельностных способностей и душа.....	400
Образцы носителей духовных практик.....	403
Выводы.....	408

Ю.В. Громыко
МЕТОД В.В. Давыдова

**Учебная книга
для управленцев
и педагогов**

**Редактор
В.А. Аденин
Корректор
В.Г. Бязрова**
**Художественное оформление
и компьютерная верстка
А.Н. Куликов**

Лицензия на издательскую деятельность
Код 221
Серия ИД № 01136
от 01 марта 2000 года
Выдана Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовой коммуникации

Подписано к печати 27.10.03. Формат 60x84/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Гарнитура «Журнальная». Усл. печ. л. 26,00.
Тираж 5000 экз. Заказ № 4094.

Пушкинский институт
109544, Москва, ул. Международная, 11
Отпечатано в типографии
АО «Московские учебники и Картолитография»
125252 Москва, ул. Зорге, 15