

Н.Бугаев

**ИСТОРИЧЕСКАЯ ПОЭТИКА ОБРАЗОВАНИЯ  
ИЛИ  
ШАМАНИЗМ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА**

Санкт-Петербург – 2004

*Всем тем, с кем мне довелось и еще доведется  
встретиться в моем образовательном путешествии в  
пространстве Большой Культуры посвящается эта книга*

**С О Д Е Р Ж А Н И Е**

**Предисловие**

Глава 1. Историческая поэтика образования: предмет изучения и постановка задачи или Миф первый

1. **Образование и деятельность (исторический экскурс)**
2. **Образование и образовательные стандарты**
3. **Образование и диалог (личность как текст)**

Глава 2. Мифодизайн образования или Миф второй

1. **Поэтика образования и поэтика личности**
2. **Образование и деятельность как базовая единица образования**
3. **Диссипативное развитие и мифодизайн образования**

Глава 3. Шаманизм как образовательная культура или Миф третий

1. **Шаманизм как образовательная культура**
2. **Шаманизм и образование (диалог с М.Харнером)**
3. **Об этнической школе как способе**

**Литература**

**Приложения**

*Месяца острый коготок*

*Ночь процарапал...*

*Может утро наступит теперь?..*

Это только первая книга, в которой только в общих чертах обозначены контуры той школы, которую можно будет назвать образовательной культурой или школой-способом, возвращенной на благодатной почве культуры.

По замыслу книг об образовательной подоплеке шаманизма должно быть три.

Во второй книге будет дан анализ шаманизма как школы. А это школа очень высокого образовательного уровня. И, наконец, в третьей книге будет описан конкретный опыт конкретных школ, идущих многотрудным путем возвращения к истокам своего этнического образования.

## Предисловие

Обстоятельства сложились таким образом, что пришлось мне в 2003 году перенести довольно-таки сложную операцию. Мне сделали трепанацию черепа. Болезнь. Операция. Неподвижность. Восстановление. Возвращение к жизни. И мысли. О настоящем. О прошлом. И будущем. О том, что становится. И никак не настает. Это было, как болезнь-рассечение. Рассечение не только физическое, телесное, но и, в первую очередь, психическое и духовное. Инициация на всех трех уровнях-*кут* (по якутской мифологии) личности человеческой. Почти полная утрата энергетического стержня-*сюр*. И восстановление. Обретение целостности.

Ситуация, подтолкнувшая к вызреванию нового, третьего, этапа моего “мифа-истины” об образовании. Лежа в послеоперационном покое, я еще раз (в который уж раз окончательно) убедился, что качественные характеристики личности – в первую очередь от ее свободы.

Свобода. Личности свобода. Это не просто “до основанья, а затем”. Это не “отряхнем его прах”, чтобы “кто был ничем”, стал всем. Такая свобода – это всего-навсего изгойство и только. Абсолютное отчуждение от среды, переходящее в конце концов в аннигиляцию личности. В этом направлении поиски абсолютной (?) свободы бессмысленны. Лишены какого-либо смысла.

Истинная свобода – это всегда и зависимость. Зависимость от тех обстоятельств, к возникновению которых в чем-то причастен (пассивностью своей - тоже) и ты. Зависимость от всего, что тебя окружает. От воли создателя. От решения хирурга. Как он сказал? “Мы решили вам косточку сохранить”. Это лучше, но для него сложнее. А мог бы довольствоваться пластиковой крышкой на черепную коробку.

То, что свобода – это и зависимость, откровенно проявляется, когда лежишь под капельницей и (псевдо?) свобода твоя ограничена длиной шланга, соединяющего тебя с флаконом с чудодейственным (?) снадобьем.

Свобода. Зависимость. Именно зависимость. Вернее, та доля независимости, которая отмерена тебе на противоположном полюсе. Причем, не просто отмерена.

Количество и качество ее зависит от твоего способа взаимодействия с тем полюсом и через это с миром тебя окружающим. Каков твой способ, твой диалог с культурой, такова и твоя свобода. В конечном счете, такова твоя личность.

А первый этап (как начало этого мифа), когда начали формироваться мои взгляды на школу как на образовательную культуру начался уже в первые годы моей работы в школе. В этом нет ничего необычного. Так как до этого были годы учебы (Почему только их принято называть годами образования? Ведь именно эти годы, зачастую, характерны минимальным присутствием в них истинной ситуации активного образования?): *«Институт бросил посередине и ушёл в армию, о чём не жалеет. Служить было тяжело, но он увидел обнажённую до предела, до иронического сарказма модель общества. Вернулся, снова учился и опять ушёл, работал кочегаром, грузчиком, крановщиком... С крана его сняла куратор из университета: «Твоё место не здесь». Он вернулся, но не из-за того, что ему страстно хотелось учиться, просто было перед ней стыдно. Потом опять столкновение в стройотряде с выпившим преподавателем, снова исключение...»* (А.Цирульников).

Но образование шло своим чередом. И рядом были замечательные люди. И.Попов с его удивительными лекциями по литературоведению. К.Варшавская, влюбленная в Чехова, превратившая наш экзамен по античной литературе в настоящий спектакль на сцене актового зала, куратор, вернувший меня в лоно ВУЗа. М.Мишлимович, убедившая меня в том, что мое путешествие по жизни должно быть связано с педагогикой.

А еще раньше школа. И не одна: *«В классе сидели десять первоклассников и четыре четвероклассника. Он был в первом классе, старался быстрее справиться со своим заданием и послушать, что там интересного им по истории рассказывают. Его перевели во второй класс. Но тут пришли времена «неперспективных деревень», школу закрыли, и ему с родителями пришлось переехать в другое место. Сколько раз они переезжали? Сколько у него было школ - шесть? Ещё на севере, в селе около Русского устья, в школу его не отдавали, и какое-то время он был предоставлен самому себе. Тоже школа... Получается, в семи школах учился»* (А.Цирульников).

Анна Серафимовна Степанова, из Саккырыра, первая учительница, в которую был влюблен весь класс. Матильда Матвеевна Ейя, финка, после ссылки оставшаяся в Жиганске, первый классный руководитель. Дмитрий Петрович Коркин, из Чурапчи, педагог от бога, воспитавший не одну плеяду замечательных якутских борцов.

И, конечно, учителя из Майи. Гавриил Афанасьевич Герасимов и Симон Андреевич Олесов, мои классные (потом коллеги), оба математики (помню, как они ссорились из-за меня). Евдокия Иннокентьевна Сергучева, биолог, с ней мы сажали деревья, которые сейчас выше нашей двухэтажной школы. Матрена Петровна Дьяконова (как мы гордились, что учимся русскому языку по учебнику нашей учительницы). Иван Иванович Егоров, учитель физической культуры, который доверял нам проведение секций, уроков, а однажды мне было поручено руководство сборной командой школы на чемпионате района по вольной борьбе. И, конечно же, Ирина Михайловна Скрябина, учитель литературы (какие мы писали рецензии, превращаясь в литературоведов).

Судьба была благосклонна ко мне. Их было много. Прекрасных учителей. Всех перечислить здесь невозможно, да, думаю, и не надо. Я Вас всегда помню, и чувство благодарности никогда меня не покинет, дорогие Учителя.

Но тем не менее: *«К концу 8-го класса он почувствовал, что школа, хотя она была очень хорошая, ему не интересна, и стал уходить в библиотеку. Появилось осознанное чтение: стал ставить проблему и вокруг неё читал книги». «В 9-м классе появилась любовь под именем Бунин. Читал Жюль Ренара, вёл дневники, ему подражая. В то же время собирал мальчишек из окрестных дворов, и они устраивали что-то вроде тимуровской команды» (А.Цирульников).*

Круг интересов стал определять шаги по жизни. Появилось то, что А.Лобок называет дифференциацией образовательного зрения. Будем считать, что это была отправная точка, время выявления собственной проблематики.

А собственно первый этап становления моего образовательного мифа начался в моей первой школе, куда я пришел как учитель.

Это была Ожунская восьмилетняя школа Чурапчинского района. Принципы кооперации в совместной детско-взрослой образовательной деятельности (выпуск стенной газеты на учебных занятиях и спортивные клубы как форма этой деятельности). Встреча со знаменитыми Никитиными с их вызывавшими тогда всеобщий интерес “скорыми на успехи” детьми.

Затем Алтанская средняя школа Амгинского района – туризм, снова спорт и интернатское самоуправление.

Балыктахская средняя школа Мегино-Кангаласского района – школьное самоуправление (испытать себя в качестве организатора внеклассной воспитательной работы было просто необходимо).

Хоробутская средняя школа Мегино-Кангаласского района – школьное самоуправление, детско-взрослое взаимодействие в клубной деятельности, обернувшееся открытием в селе Художественной школы (с музыкальным классом). Тогда это казалось победой. По прошествии лет оказалось, что победа эта во многом была поражением. Ибо понятно, что официальная вертикаль не в состоянии адекватно подменить общественную горизонталь.

Майинская средняя школа – снова самоуправление и театральная студия, в которой режиссерами, сценаристами, артистами (и всем остальным) были дети и учителя.

И как завершение первого витка – республиканский институт усовершенствования учителей. Не в смысле назначения на какую-то должность. Просто совпало. И помогло. И снова замечательные люди, встреча с которыми позволила в чем-то своем окончательно укрепиться, а в чем-то сделать и «переоценку ценностей». С.Егорова (Васильева), на долгие годы мой директор, советчик, педагог, каких в якутской педагогической науке трудно найти, и вообще замечательный человек. Т.Петрова, открывшая глаза на многие вещи. З.Васильева, таких подвижников поискать. М.Никифорова, отдушина в министерском застое. И многие-многие другие.

Тогда же произошла встреча с коллективным способом обучения (из первых рук). В.Дьяченко и рождение якутского КСО с оригинальными «штучками» (методика обучающего изложения...), каких по признанию мэтра до нас у КСО-шников не было.

И, наконец, встреча с «Эврикой» (в мирнинском исполнении) и А.Адамским, не только заключающая первый, но и предваряющая второй, на сегодня для меня самый важный этап моего образовательного мифодизайна.

Первая встреча с «Эврикой» и затянувшееся на долгие годы (с 1989 по 1998) сближение с ней. Первая сессия «Эврики» в Якутске с участием Ф.Михайлова, В.Зинченко, В.Давыдова, Б.Эльконины. Якутские вояжи А.Лобка. Черкхская школа-лаборатория, потянувшая за собой в «Эврику» тех, кто в последствии назовет себя Ассоциацией «Эврика-Кэриэн-Уһуйуу» и образовательной сетью «Таатта-Ситим». Первая якутская национальная школа, сделавшая попытку организовать деятельность на всех уровнях системы в режиме проектной деятельности (да еще одобренную “шаманскими штучками”). Школа, с которой мы создали вместе с Ожулунской школой первую нашу сеть. Школа, разработавшая свою систему мониторинга образовательных потребностей всех участников образовательного процесса и зависимости познавательных процессов от порога восприятия. Школа, чьи учащиеся вышли на договор социального партнерства с Министерством финансов Республики Саха (Якутия).

Майинская гуманитарная школа, гуманитарность для которой не замкнулась в наборе предметов, а стала способом образовательной деятельности.

Хара-Алданская школа, решившая недостатки малочисленной школы превратить в преимущества и совершившая свое маленькое чудо становления нового содержания образования, ядром для которого стало дополнительное, определяющее индивидуальную образовательную траекторию каждого ученика.

Мукучинская сельская гимназия, ставшая сетевым образовательным центром для окрестных сел, в чьих школах не хватает учителей по «основным» предметам.

Центр образовательных технологий «Мэнгэ-Школа», который только становится на ноги, но уже заявил о себе во весь голос.

Детские садики, организующие совместное проживание детей и взрослых в пространстве их «собственного произвола».

И постоянное гласное и негласное присутствие Александра Изотовича Адамского. Его неослабевающий интерес к Якутии и всемерная поддержка наших культурно-образовательных инициатив. Замечательное пересечение проектного «эвриканского» с проектным «шаманским», трансформировавшееся в наши дела и легшее в эту книжку.

И, конечно же, рождение Свободного образовательного центра «ОбрАз» («Образование – взгляд из Азии»). Мой (наш) «ОбрАз» (Г.Андреев, Н.Романов, О.Михалева и Н.Бугаев) и петербургское Агентство образовательного сотрудничества (М.Эпштейн, А.Русаков) с «Сельской школой со всех сторон» (А.Цирульников). И наша общая педагогическая ярмарка «Сельская школа».

Об Анатолии Марковиче Цирульникове сказ особый. Это поразительно, но факт. Так глубоко заглянуть в концентрическую суть «шаманской», как он выражается, якутской школы за девять, отпущенных ему судьбой якутских ночлегов. Ведь смотреть и видеть – это не одно и то же.

Цирульников в предисловии к своей книге о наших школах пишет: *«...он присутствует на протяжении всего нашего повествования, даже когда молчит»*. Мне хотелось так же сказать и о моей книжке. И до того, как раскрыта ее первая глава, я уже хочу пригласить Анатолия Марковича к диалогу и сказать о предстоящем разговоре его словами: *«...мы двигались к школе, в ее местном значении и всеобщем смысле. К этому смыслу мой... друг вел меня длинными путями, на одном из ночлегов признавшись, что программа нашего путешествия выстроена по закону «синтаксического параллелизма». Или метода последовательного приближения, углубляющего понятие. Одна из причин, почему якутский героический эпос «Олонхо» - такой длинный. Движение кругами, к сути, по нарастающей.*

*Теперь этот путь пройден, и у меня есть две возможности. Высказать суть сразу или постепенно. Я решил выбрать промежуточный вариант, спрямив движение по спирали. Вышла ломаная линия, зато моя. Все равно, что бы ни вкладывали другие, получается мое движение, мой путь, моя Якутия, какой ее представляю. Моя якутская школа, если понимать под ней способность и желание учиться на каждом ночлеге, дарованном судьбой. И вот еще что. Оказалось, их ровно столько, сколько полагается по якутской мифологии. Шаманские штучки...»*

Древние философы размышляли гораздо больше, чем читали (и недаром). Вот отчего в их сочинениях так много конкретности. Книгопечатание все изменило. Теперь читают больше, чем размышляют. Именно это имеет в виду Жильсон, когда говорит, что философов, занимавшихся философией, сменили профессора философии, занимающиеся философами. В таком подходе – и скромность, и беспомощность. Мыслитель, который начнет книгу словами «Рассмотрим все с самого начала», вызовет насмешки. Дошло до того, что сегодня философский трактат, не ссылающийся ни на какие авторитеты, не подкрепленный цитатами и комментариями, никто не принял бы всерьез. И все же...

*Альбер Камю  
10 февраля 1943 г.*

**ИСТОРИЧЕСКАЯ ПОЭТИКА ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ И ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ  
ИЛИ МИФ ПЕРВЫЙ**

**1. Образование и деятельность  
(исторический экскурс)**

**1.1.** Последнее десятилетие XX века ознаменовалось настоящим прорывом в области образовательных технологий.

Это и технология КСО (коллективный способ обучения) В.Дьяченко, выросшая в стройную образовательную систему из (теперь уже базовой) методики «проработки текста в парах сменного состава», предложенной и апробированной еще в начале XX в. А.Ривиным («корнинский диалог»). И производный от КСО ДемСОС (демократическая система обучения по способностям).

И то, что происходит в школе диалога культур (В.Библер).

И шокирующий многих деятелей от педагогики уклад щетининской школы.

И так называемое интерактивное обучение в языковом образовании.

И невероятные путешествия в многомерном «избыточном» пространстве КИС школы вероятностного образования (А.Лобок).

Это и новый взлет всех вариантов развивающего обучения, начиная от испытанной временем системы Эльконина-Давыдова и кончая новомодной «Школой-2001».

Это, конечно же, и вариации технологии управленческой или проектной деятельности.

И многое другое, в том числе и «экспансии» зарубежных методик. Например, британский метод проектов (Джеймс Пит).

В отличие от тех технологий, которые мы с некоторых пор стали называть традиционными, эти технологии можно, пожалуй, вслед за В.В.Давыдовым, определившим суть своей системы развивающего обучения как деятельностное образование, назвать деятельностными технологиями или образовательными культурами.

**1.2.** Чтобы объяснить, что мы имеем ввиду под образовательными культурами, прежде всего необходимо определиться с дефинициями. И, в первую очередь, с базовой (дидактической) единицей деятельностных технологий.

Если базовой единицей во всех разновидностях традиционного обучения является теоретическое понятие и те упражнения, с помощью которых оно закрепляется, то базовая единица в деятельностных технологиях – во-первых, действие (как морфологическая единица деятельности вообще) и, во-вторых, поступок (как единица социально обусловленной формы взаимодействия человека с окружающей действительностью, т.е. поведения). И моделирование, в ходе которого формируется и возникает теоретическое понятие.

Это можно проиллюстрировать таблицей, в которой отражен генезис понятия «Знание» в истории человечества (А.Адамский):

Антика	Эйдос	
Средние века	Навык	<ul style="list-style-type: none"><li>• Формула «Мастер – подмастерье». Ученик вовлекается в процесс изготовления, но ничего не творит.</li></ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• В определенном смысле учителя современной традиционной начальной школы можно назвать учителем средневековья.</li> </ul>
Новое время	Теоретическое понятие	
XX век	Моделирование теоретического понятия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• В теоретическом понятии свернута его биография.</li> <li>• Человек владеет природой появления, генезиса понятия.</li> <li>• Развивается творческое понятие, посредством понятия развивается ребенок (Л.С.Выготский).</li> </ul>

Наблюдаемый по таблице генезис Знания как такового, вырисовывает довольно-таки интересную картинку, которая напрямую подводит к определению языка образования как способа организации образовательной деятельности.

Для Антики характерен взгляд на Знание как на эйдос. Об этом сейчас не вспоминают.

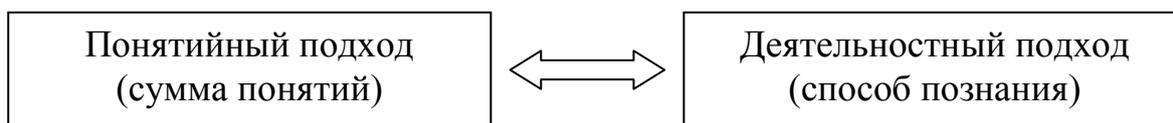
А вот Средневековье со Знанием, понимаемым как навык, до сих пор «имеет место быть». Разве традиционную начальную школу можно назвать иначе?

Новое время так же внесло свой вклад в развитие понятия Знания. Оно стало пониматься как теоретические понятия.

И, наконец, век XX. Появился новый вид Знания, моделирование теоретических понятий в ходе образовательной деятельности.

Напрашивается вывод, что все четыре вида Знания это и четыре разных языка, четыре способа восприятия мира. Четыре разных основания для анализа и структурирования содержания образования.

Но так называемая традиционная школа до сих пор функционирует в понятийном режиме. Следовательно, можно утверждать, что сегодня в педагогике существует два полярных взгляда на образование:



Не трудно догадаться в каком случае действительно происходит наше образование (в смысле *imaging*), а в каком – нет.

**1.3.** Теперь о понятии самого образования. Обучение способно сделать из ученика только *homo scholasticus* (человека обученного), обладающего определенной суммой знаний, но далеко не всегда способного надлежащим образом распорядиться своим интеллектуальным багажом. О том, что компоненты структуры традиционного обучения взаимодействуют, говорить довольно-таки сложно. Здесь, если и есть субъект, то только теория. Даже сам учитель не может быть в полной мере субъектом, поскольку играет роль передатчика заведомо известного знания, в силу учительской авторитарности, еще не успев возникнуть, обреченного на нефункциональность. Потому что ученик вынужден решать только те задачи, ответ на которые уже известен. Но, как известно, только глупец, не задумываясь и ни мгновения не сомневаясь в необходимости этого, приступает к решению поставленной перед ним задачи. А толкового ученика на путь знания можно повернуть, лишь «обманув» его. И потому первоочередная задача учителя - это мотивация ученика на познавательный акт, перевод его нужды в потребность. Т.е. учитель не должен учить. Учиться – это прерогатива ученика.

**1.4.** Чтобы показать отличие истинного образования от обучения, придется сказать несколько слов о классификации знания (В.Зинченко):

1. Знание до знания (ученик не чистый лист бумаги, у него есть свой личный опыт, с которым он пришел к учителю).
2. Знание о знании (в первую очередь, преподаваемое знание, т.е. рассказываемое ученику в чистом виде, как громкая читка текста).
3. Знание о незнании (вспомните хрестоматийное «Я знаю, что я ничего не знаю»).

Традиционный учитель видит только прямой от Знания-1 к Знанию-2. Но такого никогда не бывает. От Знания-1 к Знанию-2 есть только один путь - через Знание-3. Иначе говоря, путь к знанию лежит только через прошлое. Из Сегодня нет прямого пути в Завтра. В Завтра можно прийти только через Вчера. Моделировать новое знание (как проект) можно только на том, что уже есть, т.е. перешло во Вчера. Когда я читаю стихотворение, которое написано до меня, я нахожу в нем себя и моделирую себя будущего. И в том случае, когда я сам сочиняю стихотворение, в акте его создания, я, моделируя себя будущего, вкладываю в него себя состоявшегося.

И только такой путь к знанию (как путь моделирования понятия или создания образа) имеет право называться образованием. Потому что он дает возможность управлять деятельностью, самоуправляться в деятельности и, наконец, самоуправляться деятельности (что справедливо предполагал В.Давыдов).

Впрочем, к разговору об этом мы еще вернемся.

### **1.5. А пока - о понятии культуры.**

В качестве основополагающего примем определение культуры как единой и при том внутренне дифференцированной, исторически возникшей и воздействующей на будущее системы продуктов человеческой деятельности (З.Хелус). Культура имеет свою общественно-историческую обусловленность, заданную как ее связью с данной общественно-исторической формацией, так и логикой собственной эволюции как относительно самостоятельного феномена.

Важным аспектом явлений культуры является их ценностно-нормативная сторона - прямое или косвенное указание, направляющее к выражению того, что и как должно быть в интересах общества, которое данную культуру продолжает. Мир цивилизованного человека - это прежде всего мир культуры, даже и то, что человек не преобразовывал посредством своего вмешательства, входит в его сознание, человек это в своем сознании воспринимает через фильтр культурной интерпретации, толкования и т.п.

Однако мир культурной действительности имеет отношение к развитию личности еще в одном существенном направлении. Культура - это не только нечто, что человек должен освоить, чтобы посредством нее включиться в структуру и динамику

цивилизации, формирующие его собственную жизненную среду. Культура не только требование, но одновременно и форма определенных адаптационных качеств. В своей самой глубинной сущности культура является внешней потенцией человека. Она представляет человеческие возможности (способности, умения, устремления и т. п.), выраженные в форме предметно зафиксированных материальных, социально-организационных и духовных объектов (К.Кодуэлл).

Э.Соколов выделяет семь следующих функций культуры:

1. *Функция освоения и преобразования мира.* Культура является всеобщим характерным для человека выражением отношения к миру. И главными способами культурного выражения отношения человека к миру являются: его освоение в смысле познания, интерпретации, расшифровки - овладение как *моим (нашим) миром* и его преобразование таким образом, чтобы нам в нем лучше жилось, чтобы он был *нашим домом*. Ключевое значение в реализации этой функции имеет *теория* как систематически реализованное познание и *труд* как целенаправленно реализованное преобразование.
2. *Коммуникативная функция.* Культура является общей базой специфически человеческого общения. Она объединяет людей на основе общественных потребностей, интересов, целей. Благодаря реализации коммуникативной функции культуры жизнь индивидов реализуется в общественном масштабе, а люди, по существу, находятся в культурных, рассуждающих и кооперирующихся обществах как своего рода организмах.
3. *Сигнификативная функция.* Культура, помимо иного, является также системой материальных знаков, символов и т. п., с которыми прочно связаны определенные значения в мышлении человека. Это делает возможным то, что все могут договориться об одном и том же, стремиться к одному и тому же и т. п.
4. *Функция накопления и хранения информации.* Требуются специальные усилия для того, чтобы результаты познавательной деятельности и обмена информацией были систематизированы, включены в общую систему знаний и стали доступны для последующего использования.
5. *Нормативная функция.* Действия отдельных личностей, групп необходимо приводить в соответствие с общественными интересами, а всякое регулирование

деятельности, поскольку оно преследует устойчивые цели, должно опираться на какую-то норму. Социальные нормы составляют целенаправленную систему вместе с социальными ценностями и убеждениями.

6. *Функция проективной разрядки.* Культура, с одной стороны, может быть воспринята как нечто, что у индивида отнимает свободу, но, с другой стороны, любое, какое бы то ни было сознание свободы рождается в нем именно посредством культуры. Способность культуры преодолевать эти противоречия является определяющим признаком ее зрелости. Но пока культура индивидами или группами переживается как угнетающая, ограничивающая, бесчувственно-формальная и т.п., у них возникает напряжение, грозящее перейти в асоциальные проявления. Это культура преодолевает путем реализации своей функции проективной разрядки. Она дает допустимые или даже ценностные возможности, как использовать напряжение в границах культуры, как превратить его в движущую силу принятия культуры. Здесь важная роль отводится искусству.

7. *Функция защиты.* Культура, помимо прочего, является также фактором защиты предпосылок своей репродукции, жизни и жизненного уровня людей, которые ее принимают. Сюда относится, например, движение борьбы за мир и против войны.

Упомянутые семь функций культуры можно рассматривать и таким образом, что они представляют собой семь аспектов реализации потенций человека, развития его личности.

Итак, культура не только требование, но одновременно и форма определенных адаптационных качеств, в своей глубинной сущности являющаяся внешней потенцией человека. Функции культуры – это и аспекты реализации потенций человека, развития его личности.

Понимаемая таким образом культура неизбежно приводит к выводу о возможности моделирования в школе будущих социальных, экономических, политических процессов. Т.е. школа при желании может восприниматься как некий проект завтрашнего дня. Возникает понятие школьного уклада как определенного образа жизни. Отличие культуры от культуры лежит на операциональном уровне (Л.Гумилев). Школа от школы может отличаться не по набору предметов, изучаемых в ней, а по типу деятельности и только (А.Адамский). Не математическая, не

филологическая или еще какая-то (по аналогии) школа, а школа развивающего обучения (и т.п.), школа как образовательная культура. Следовательно, содержание образования лежит не в знаниевой (как это понимается в традиционном «прямом», т.е. авторитарном, обучении), а в деятельностной сфере.

Согласно общей структуры деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Рубинштейн) в образовательном процессе можно выделить: *мотивацию, замысел, реализацию замысла, сопоставление реализации и замысла как планирование следующего шага.*

**1.6.** Понимаемое таким образом образование можно определить как самодетерминацию личности. И иметь оно может только одну форму своего содержания – проект. А самодетерминация личности актуальна только в режиме события, одновременности. Образование – это не только голос, это – слушание встречной речи. Поэтому понять смысл данного проекта означает понять два (как минимум) проекта, встречающихся в одном, на его границе. Понять эту встречу. *«Этапы диалогического движения понимания: исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста»* (М.Бахтин, В.Библер). При объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта. Понимание всегда диалогично. Понимание всегда взаимопонимание.

Таким образом, образовательное пространство (как место диалога культур, как место встречи поколений, как место, где возникает содержание образования) может быть определено как «сфера самодетерминации». И может эта сфера реально существовать лишь «в процессе особых отношений между прошлым, настоящим и будущим человеческого бытия и бытия эпох человеческой истории... в режиме их события, одновременности» (В.Библер).

А теория, в традиционном способе обучения главенствующая в своих понятиях, – лишь возможное содержание, вне восприятия «мертвое». Попадая в поле мнематического воздействия воспринимающего, теория с неизбежностью изменяет содержание. Оно становится равным содержанию, обусловленному смысловым опытом человека, т.е. становится таковым, какова структура личности. Опыт

заставляет человека слышать и видеть только то, что ему психологически близко и нужно. Это проекция теории на личность (т.е., образование).

Взаимодействие компонентов структуры, теперь уже образовательной, моделирующих теоретическое понятие, становится субъект-субъектным. На первый план выходит тезис о суверенитете личности ученика. А цель учителя-тьютора – выявив вопрос ученика, протянуть линию от вопроса к содержанию образования и через него – в культуру. Однако на пустом месте моделировать невозможно. Развитие – это создание собственных мыслей с помощью мыслей других людей (Н.Рубакин). Пусть на новом уровне, но история любит повторяться.

**1.7.** Попробуем восстановить генезис деятельностного образования. Развивающее обучение от Л.Занкова, Б.Эльконина, В.Давыдова через С.Рубинштейна, П.Гальперина, А.Запорожца, А.Н.Леонтьева сводится к Л.Выготскому.

Линия школы диалога культур от В.Библера ведет к М.Бахтину, Н.Рубакину и в целом к серебряному веку русской культуры. От ДемСОСа линия через КСО тянется к корнинскому диалогу А.Ривина, так же как английский метод проектов в образовательной области «Дизайн и технология», скорей всего, имеет генеалогическую связь с белл-ланкастерской системой.

И все эти школы находятся в жесткой оппозиции с существующей системой оценки знаний. Ну, не нельзя ко всем школам (как образовательным культурам, как способам восприятия мира, способам вхождения в мир) относиться (оценивать) одинаково. Все они (каждая по своему) нужны. И не хуже они или лучше других. Они просто разные. И не должны деятельностные школы страдать от того, что официально признана школа, именуемая традиционной. Для того, чтобы убедиться в том, что не может быть жесткого, регламентирующего каждый наш шаг, образовательного стандарта (как морального кодекса или заповедей, не подлежащих сомнению), стоит продолжить наше движение вспять по колесу истории образования.

И тут возникает такой ход, предложенный М.Балабаном. Как известно, структуру сегодняшней школы (той, что принято называть с точки зрения педагогической науки традиционной) в свое время разработал Я.А.Коменский. Как протестантский священник, он, естественно, разрабатывал свою дидактику, в первую

очередь, для использования в воспитании будущих священников. А закон божий обжалованию не подлежит, Слово господне – это великая догма. Следовательно, предметность образования для Я.А.Коменского могла заключаться только в учебном предмете, что до сих пор проповедуется той самой традиционной школой.

Размышляем дальше. Протестантство выделилось из христианства, где господствует тот же закон божий и та же предметность. А как быть со школами, придерживающимися деятельностных технологий? Здесь совершенно иная предметность, заключающаяся в моделировании...

Но продолжим размышления М.Балабана. Примерно так же, как в христианстве, обстоит дело и с другими мировыми религиями. Особенно жестким в этом отношении является ислам. Несколько иначе обстоит дело в буддизме.

А что же было до мировых религий? И тут, на мой взгляд, логика подсказывает единственно возможный ход. Христианство, в определенном смысле, вышло из иудаизма (дева Мария, Иисус...). И что же получается? Оказывается, структура «Талмуда» аналогична структуре развивающего обучения (система Эльконина-Давыдова).

К истинной вере может прийти только сомневающийся. К Слову божьему можно прийти только через сомнение в нем (А.Штайнзальц).

А иудаизм – это прямой путь (вспять по линии генезиса религиозных культов) к языческому «детству», которое по сути своей, по большому счету, было одинаковым, практически, для всех народов мира. И предметность здесь опять-таки в моделировании, в деятельности. Базовая образовательная единица – действие (поступок).

Школа	Предметность	
	Учебный предмет	Моделирование, деятельность
Школа развивающего обучения		+
Современная традиционная школа	+	
Протестантство (Я.А.Коменский)	+	
Христианство и другие мировые религии (ислам)	+	
Иудаизм		+
Язычество (шаманизм)		+

Иначе говоря, в этом плане у тех же якутов, как у младописьменного этноса, до сравнительно недавнего времени видевшего свою школу в сфере сакрального, шансы вернуться в область школы, проповедующей деятельностную предметность по сравнению с теми же европейскими этносами несколько предпочтительнее.

**1.8.** Но вернемся к вопросу о четырех видах Знания как четырех разных языках, четырех способах восприятия мира, четырех разных основаниях для анализа и структурирования содержания образования. И нарисуем нашу таблицу несколько иначе:

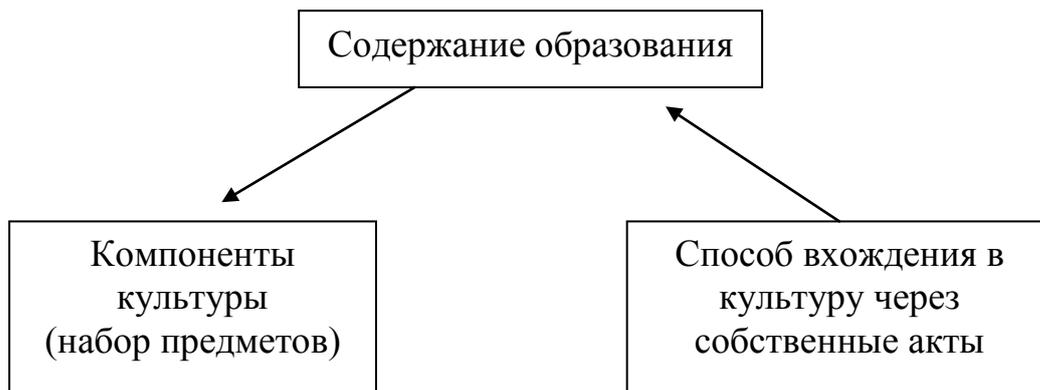
Антика	Эйдетический способ	Оценивается количество и качество (абстрактных) образов, которыми оперирует человек
Средние века	Навыковый способ	Оцениваются навыки
Новое время	Понятийный способ	Оценивается количество понятий
XX век	Модельный способ	

Модельный способ, требующий своей системы оценки (а, значит, и управления), оценивается по критериям способа понятийного. Характер образовательной деятельности изменился, а система управления остается неизменной. Речь идет о развитии (образовании как качественных новообразованиях в мироощущении, мировосприятии участников образовательного процесса), а нам предлагают писать отчеты о качестве успеваемости по ЗУНам.

Т.е. актуальность решения проблемы образовательных стандартов не только не теряет своего накала, но становится все более острой.

## 2. Образование и образовательные стандарты

2.1. Придется в начале нашего разговора об образовательных стандартах остановиться на оппозиции «*понятийный – модельный (деятельностный)*». Это не только два разных способа образования, но и, следовательно, два разных способа структурирования содержания образования:



Если содержание образования структурируется по компонентам культуры, то вполне естественно стандартизировать (как, все-таки, не хочется употреблять это слово) его ЗУНами. Если же содержание образования заключается в способах вхождения в культуру через собственные культуротворческие акты (в культуру можно входить только так, постоянно ощущая себя в диалоге с ней), то и стандарты должны быть совершенно другими.

Идея с внедрением государственного образовательного стандарта уже многие годы не дает покоя чиновникам от образования. Если система вертикальна и в управленческом плане является моно-системой, когда работает формула «*директива – отчет*», без жесткой стандартной рамки чиновникам не обойтись.

Но, как известно, одинаковой готовности к образованию нет. Стандарт с неизбежностью вступает в противоречие с тем, что дети-то все разные. Понятие изменить нельзя. Та же теорема Пифагора тысячу лет теорема Пифагора и будет ею еще не одну тысячу лет. А у образования (если оно истинное) одна только предпосылка, которая заключается в том, что наш способ восприятия окружающей реальности – это всего лишь один из множества способов. И вообще изменить можно только мой способ восприятия, а не те понятия, которые я воспринимаю. То есть

стандарт, измеряющий область «классических» ЗУНов, сам по себе является абсурдом. И, если так уж нужно что-то в моем образовании измерять, может быть, в первую очередь, попытаться измерить именно способ моего образования.

Аргументы в пользу такого утверждения? Скажем, есть такая система «Русские» и говорит она на русском языке. Есть система «Математика», и языком ее являются математические формулы и законы. А что же есть язык образования? И тут нам поможет философское определение языка: *«Язык – это способ существования индивидуального самосознания»* (М.Хайдеггер). То есть сам собой напрашивается вывод о том, что язык образования – это организация образовательной деятельности, или, иначе говоря, тот самый способ, посредством которого я воспринимаю мир. Та самая (этническая) картина мира, которая, как утверждает психолингвистика, вытекает из языковой картины мира.

**2.2.** А теперь вернемся к нашему небольшому экскурсу в историю образования и еще раз посмотрим, что и как оценивалось во времена иные.

Средние века. Школа, представляющая собой «артельное содружество» мастера и подмастерьев. Под Знанием понимается Навык. Вот вам и первый способ восприятия окружающей реальности. Первый язык образования. Навыковый. И мониторинг мог быть, в первую очередь, только навыков.

Новое время. Географические открытия, расцвет науки. Навык отходит на второй план. На первые роли выдвигается новый вид Знания – Теоретическое Понятие. Совершенно иной способ восприятия. Новый язык. Понятийный. И мониторинг знания понятий (суммы информации).

Век XX-й. Наряду с этими видами Знания появляется Знание, представляющее собой Моделирование Теоретического Понятия в ходе образовательной деятельности. Способ и Язык Деятельностный. И мониторинг необходим уже тоже иной - мониторинг способа.

И тогда прежде, чем разбираться в сути мониторинга способа (или для того, чтобы разобратсья), необходимо рассмотреть структуру образовательной системы.

**2.3.** Образовательная система (как и любая другая) полифункциональна. Для того, чтобы выполнять собственно обучающую функцию, она должна (или вынуждена) нести еще некоторые дополнительные функции. Только тогда она может с полным правом именоваться образовательной. Ибо образование при некотором допущении, в общем-то, может восприниматься как синоним культуры вообще. И, если человеческая жизнь - в конечном итоге постоянное образование, образование его личности, то в этом смысле образование становится понятием более широким, чем культура, ибо оно создает ее.

Следовательно, исследование того, какие функции, могут совмещаться в пределах одной конкретной образовательной системы, может дать интересные (и объективные) показатели для построения типологии образования. А это и типология культуры. И тогда возникает понятие культуры образовательной как некоего "способа производства". И появляется необходимость поговорить об образовательных технологиях, без которых невозможно вести речь об образовательных культурах.

И отдельная школа (в том числе и как опыт конкретного учителя), и образование отдельной эпохи (т.е. образовательная система любого уровня) могут быть представлены в виде единой структуры, организованной по определенным, только ей присущим, внутренним законам.

Иначе говоря, напрашивается вывод о необходимости структурного анализа образовательной системы.

В основе структурного анализа должна лежать образовательная система как органичная целостность. Отдельность компонентов системы не может иметь абсолютного характера. Каждый компонент реализуется только в отношении к другим компонентам и к структурному целому всей системы. Ибо деталь, объективно совпадающая с аналогичными деталями других подобных систем, входя в различные единства более общего характера, не равна самой себе и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Основные свойства образовательной системы обнаружатся, если будет решена задача отделить то, что входит в глубинную сущность системы, без чего она перестает быть самой собой. Бывают признаки, порой очень существенные, но отделимые в такой мере, что при их изменении специфика системы сохраняется и она остается

собой. Их приходится отделить. Иначе говоря, для того, чтобы понять сложное взаимодействие различных функций одной и той же образовательной системы, необходимо, на время абстрагировавшись от всех остальных, выбрать некий "узкий коридор", в котором будет заключено основное, определяющее отношение: функция, воспроизводящая все остальные и детерминирующая их. Но для того, чтобы определить, какая из функций является определяющей, приходится рассмотреть каждую из них в отдельности. Иначе нет гарантии, что вы на верном пути. И вполне возможно (и скорей всего), что вы создаете мнимую реальность.

Отделение не существенного для системы - ход обязательный и должно восприниматься как закон. Реальность школы (как образовательной системы) складывается из системы отношений, т.е. из того, что входит в ее структуру. И здесь будут уместны слова К.Леви-Стросса: *"Структура имеет системный характер. Соотношение составляющих ее элементов таково, что изменение какого-либо из них влечет за собой изменение всех остальных"*.

Таким образом, мы можем определить для себя первую задачу в ходе структурного анализа: разграничение в изучаемом явлении структурных (системных) и внеструктурных элементов. При этом мы должны помнить, что структура - всегда модель. И поэтому она отличается от конкретной школы большей системностью, "правильностью", большей степенью абстрактности. Если постараться быть более точным, то конкретной школе противостоит не единственная структура-модель, а иерархия структур, организованных по степени возрастания абстрактности. Конкретная школа же по отношению к структуре выступает как реализация или интерпретация ее на определенном уровне.

Следовательно, сама школа также иерархична. Эта иерархичность внутренней организации - существенный признак структурности.

И уж коли структура - модель, то возникает необходимость разобраться в понимании Знака. Знак всегда замена. Он выступает как заменитель представляемой им сущности. Семантику знака составляет отношение заменяющего к заменяемому, выражения к содержанию. Семантика - всегда некоторое отношение. Т.е. содержание и выражение не могут быть тождественны. Для того, чтобы акт коммуникации (читай -

образования) стал возможен, выражение должно иметь иную природу, чем содержание.

Отношение может иметь разные степени. Если выражение и содержание не имеют ничего общего и отождествление их реализуется лишь в пределах конкретной данности, то это знак условный. Если между содержанием и выражением существует определенное подобие, то знак называется изобразительным или иконическим. Так, например, монолог принято считать иконическим знаком потока мыслей.

Знаки не существуют как механическое скопление не связанных между собой сущностей. Они образуют систему. Системность образуется наличием правил, определяющих соотношение компонентов между собой.

Мы уже говорили о том, что школа (как структура) иерархична. Каждый ее уровень организован по определенной, имманентно ему присущей системе правил. Классификация элементов по уровням имеет два структурных основания.

Первое - распределение элементов по разного рода эквивалентным классам. Такая упорядоченность элементов называется парадигматической.



С одной стороны, это две половинки одного целого. Левая – структурная, системная – может быть примерно одинаковой у множества школ, проповедующих один и тот же способ. Правая – назовем ее «сюжетной» - у каждой школы своя. Как мой собственный сюжет в пределах общей структуры.

Объясняю это филологически. Есть одна строгая классическая структура сонета и сотни-тысячи сюжетов по ней. Точно так же и в случае с образовательными культурами.

С другой стороны, это иерархическая последовательность парадигматических уровней, как некая модельная протяженность от философского фундамента к предметно-методическому «верхнему этажу», который, естественно, нельзя построить «в воздухе». Т.е. все уровни взаимосвязаны и необходимы.

Второе структурное основание классификации - это построение элементов определенным способом, чтобы они образовали правильную с точки зрения данного языка цепочку. Это синтагматическая упорядоченность элементов.

Я не оговорился, сказав "языка". Каждая культура имеет свой, только ей присущий, язык.

Школа как образовательная культура тоже имеет собственный язык, который также присущ только ей. В этом смысле филологический подход к исследованию образовательных структур вполне уместен. Хотя с точки зрения теории информации можно использовать понятие Кода. Код - сообщение. Язык - речь. Система - данность.

Парадигмы определять и измерять, разумеется, надо, но гарантии, что знания ученика адекватны, не может быть никакой. Аттестация всегда являет собой лотерею. И самому ушлому «проверяльщику» даже трепанация не позволит в полной мере оценить мои знания. Это могу сделать только я (ученик) сам, и то при условии адекватности самооценки.

Так что лучше говорить об образовании как способе восприятия реальности. Любую систему определяют не компоненты сами по себе, а отношения между ними. Иначе говоря (учитывая важность момента, позволю себе повториться), понятийный мир не меняется, изменить можно только способ его восприятия.

**2.4.** Для того, чтобы сделать какие-то выводы относительно образовательных стандартов, думаю, стоит поговорить об этническом. Вопрос о «национальных смыслах» вплотную подходит к проблемам, наиболее глубоко исследованным в этнопсихологии («национальный образ мира», национальный характер и т.п.). Следовательно, необходимо рассмотреть в историческом ракурсе

этнопсихологический аспект исследуемой нами проблемы.

Фактическое начало научным исследованиям национальных различий положила американская историческая школа, основанная в первой четверти нашего столетия Френцем Боасом (1858-1942). В отличие от приверженцев господствовавших тогда в общественных науках эволюционной и диффузионистской школ, Боас рассматривал каждую культуру в ее собственном историческом и психологическом контексте, как целостную систему, состоящую из множества взаимосвязанных частей. Он не искал причин, почему та или иная культура имеет данную структуру, считая это результатом исторического стечения обстоятельств, и подчеркивал пластичность человека, его податливость культурным воздействиям. Следствием этого подхода явился культурный релятивизм: *понятия в каждой культуре уникальны, а их заимствования всегда сопровождаются переосмыслением.* Последовательница Боаса Рут Бенедикт сомневалась даже в осуществимости кросскультурных исследований.

Первое время это направление, которое в 20-е годы стало именоваться "Культура и Личность", производило впечатление атомистического, исследующего лишь фрагменты культуры, хотя его приверженцам изначально было ясно, что культура представляет собой нечто большее, чем сумму своих частей, и что два общества, на первый взгляд похожих, могут иметь культуру, организованную совершенно различным образом. Рут Бенедикт продемонстрировала, что каждая культура имеет свою неповторимую конфигурацию, и ее составные части объединяются вокруг основной темы -этоса культуры, который определяет не только, каким образом они соотносятся друг с другом, но и само их содержание...

Иначе говоря, школа "Культура и Личность" стала рассматривать культуру как целостность упорядоченную таким образом, что все ее элементы являются вариациями одной единой темы - этоса, то есть некой культурной доминанты. Но если в рамках данной концепции понятна внутрикультурная роль этой доминанты, то остается совершенно неясным, чем она является сама по себе и откуда берется. Рут Бенедикт описала индейцев племени квакиутли как типичных «дионисийцев», а индейцев племени цуни как типичных «аполлонийцев». Такие сравнения вызваны субъективными аналогиями, ассоциациями или модой на Ницше и никак не

определяют понятия этоса культуры.

Дальнейшее развитие школы "Культура и Личность" определялось стремлением показать, где и как происходит взаимодействие культуры и личности. Работы этого направления становились со временем менее культурологическими и более психологическими. Р.Липтон и А.Кардинер предложили в качестве внутрикультурного интегратора понятие "основной личностной структуры" (*basis personality structure*), которая формируется на основе единого для всех членов данного общества опыта и включает в себя такие личностные характеристики, которые делают индивида максимально восприимчивым к данной культуре и дают ему возможность достигнуть в ней наиболее комфортного и безопасного состояния.

Основная личностная структура формируется через так называемые "первичные общественные институты", которые включают в себя способы жизнеобеспечения, семейной организации, практику ухода за детьми, их воспитания и социализации. Они и определяют степень тревожности, характер неврозов и способы психологической защиты, характерные для членов данного общества. "Вторичные общественные институты" - фольклор, мифология, религия - являются проекцией основной личностной структуры.

Связующим звеном общества или культуры оказывается не тема или этос, как у Рут Бенедикт, а психологический склад личности, характерный для данного общества и обуславливающий все поведенческие особенности членов общества. Итак, в каждом обществе есть один доминирующий тип личности, который может быть выявлен с помощью психологических методик и который определяет все культурные проявления общества.

Этот подход продолжал развиваться до середины пятидесятых годов. В этом отношении классическими являются работы Г.Горера, в которых особенности японской психологии объясняются спецификой японского детского туалета, а происхождение сталинского тоталитаризма в России объясняется (правда, с оговорками) практикой тугого пеленания, распространенной у русских.

Однако существование непосредственной связи между практикой детского воспитания и структурой личности доказать не удалось, и сама эта связь в конце концов была поставлена под сомнение.

Возможно также, что исследователи переоценили пластичность личностной структуры и сходство детского опыта даже при одной и той же воспитательной практике, но "основная личностная структура" осталась абстрактным понятием. Тем более, что общепринятого метода фиксации "основной личностной структуры" не существовало, и антропологи, *"пытаясь описать типичные личностные структуры, излагали в действительности свои личные впечатления"* (С.Коттак).

Не отвергая понятия "основной личностной структуры", Кора дю Буа предложила новое понятие - "модальная личность" (modal personality), которое большинству антропологов показалось более приемлемым для исследовательской практики, нежели концепция Кардинера и Липтона. Новое понятие означало наиболее распространенный тип личности, определяемый просто статистически, то есть тот тип, к которому относится наибольшее число членов данного общества. Понятие "основной личностной структуры" Кардинера и Липтона не соотносится с глубокими внутренними различиями среди членов данной культуры: в любой культуре тип личностной структуры может быть только один, иначе вся концепция теряет смысл. Используя же понятие "модальной личности", антропологи довольно скоро, не обнаружив ни в одном обществе значительного доминирования какого-либо единого типа личности, сделали вывод, что в каждом обществе может быть несколько модальных личностей.

В сороковые годы, отталкиваясь от концепции модальной личности, культурно-антропологические исследования пошли по новому направлению - изучению "национального характера". Произошло это довольно неожиданно. Раньше считалось, что "антропологические методы исследования неприемлемы для изучения крупных современных обществ ввиду того, что они упрощают проблему. Но начиналась вторая мировая война, и в американских военных кругах возникла мысль о том, что *"понимание психологии наших врагов было бы полезно для планирования действий в военный и послевоенный периоды, а также было бы полезно знать психологические характеристики наших союзников: особенно, если они когда-нибудь могут стать нашими врагами. Подобным же образом знание американского национального характера может помочь поднять моральный уровень и боевой дух"* (Ф.Бок).

Если до войны антропологи использовали материалы "полевых работ",

тестирование, исследование биографий, интервью, статистические методы, то в военное время начался ускоренный поиск дистанционных (at distance) методов работы. *"Повинуясь необходимости, Мид и другие создавали методы анализа литературы, фильмов, газет, отчетов путешественников и выступлений членов правительства, стиля пропаганды. В этих разработках использовались приемы конфигурационистов"* (Ф.Бок). Тогда же Г.Горер написал работу о русском национальном характере, применяя уже только дистанционные методы.

Говоря о трактовке национального характера, можно выделить несколько подходов. Так, по определению А.Инкельса и Д.Левинсона, *"национальный характер отражает относительно постоянные личностные характеристики и модели, которые являются основными (modal) для взрослых членов общества"*. По их мнению, *"национальный характер должен быть приравнен к модальной личностной структуре (modal personality structure), то есть должен отражать личностные вариации внутри данного общества"*. Культурные же модели принятые в данном обществе к национальному характеру отношения не имеют. Тем не менее большинство исследователей так или иначе обращалось к анализу политической жизни общества, деятельности общественных институтов, фольклора, схемы массовой коммуникации. Виднейший теоретик школы "Культура и Личность" Маргарет Мид полагала, что *"исследования национального характера, как и все исследования школы "Культура и Личность", направлены на изучение того, каким путем человек воплощает культуру" и "каким образом индивидуальное культурное поведение представлено во внутриспсихической культуре личности"* (С.Лурье). Таким образом, термин "национальный характер" чаще всего использовался применительно к изучению восприятия культуры и культурно-обусловленного поведения индивида, и, по существу, *"изучение национального характера превратилось в изучение национальной культуры с психологической точки зрения"* (С.Лурье).

Здесь, в свою очередь, определились два различных подхода: личностно-центрированный и культурно-центрированный.

Первый был нацелен на изучение поведенческих характеристик культуры: национально-специфической структуры протекания психических процессов, адаптивных механизмов, эмоциональных установок, общественных институтов

и институционализованного поведения, фольклора, ритуалов и т. п.



Второй -культуро-центрированный подход - был связан главным образом с исследованием норм и ценностей, то есть представлений о мире, характерных для той или иной культуры. В исследованиях национального характера использовались непосредственные наблюдения, различного рода интервью и тесты, статистические методы, проективная техника, анализ ритуалов, литературы, кино, языка; широко применялись различные психоаналитические методы исследования.

Однако к середине пятидесятых годов количество эмпирических исследований резко сократилось. Стала все более осознаваться недостаточность их теоретической базы. Хотя антропологи и заключили, что в современной нации присутствует не одна, а несколько модальных личностей, оказалось тем не менее, что и этого недостаточно и что ни одна из существующих наций не может быть описана с помощью "ограниченного числа модальных личностей" (Инкельс, Левинсон). Более того, внутриэтнические различия (например, различия между социальными слоями одной нации) сплошь и рядом превосходят межэтнические различия. Вставал вопрос о

необходимости переосмысления всех подходов к изучению национального характера. Несколько лет интенсивных исследований фактически не дали ощутимых результатов - оказалось невозможным доказать, что какая-либо нация обладает национальным характером. Впрочем, неудачу потерпела прежде всего школа, представителями которой являлись Инкельс и Левинсон (описание национального характера через концепцию модальной личности).

Исследование ценностей продолжалось. И в пятидесятые годы именно это направление вышло на первый план. Причем в нем произошел сдвиг от описательных и аналитических методов к количественным и экспериментальным.

Одно из первых определений ценностей было дано Клайдом Клакхоном: *"...ценности - это осознанное или неосознанное, характерное для индивида или для группы индивидов представление о желаемом, которое определяет выбор целей (индивидуальных или групповых) с учетом возможных средств и способов действия"*. Такое определение дало возможность М.Смиту рассматривать ценности как установки особого рода, *"действующие в качестве стандартов, посредством которых оценивается выбор. Личностные ценности относятся к области желательного и предпочтительного; они скорее сопряжены с глаголом "должен", чем с глаголами "быть" и "хочу"*.

Однако Милтон Рокич подчеркивал, что то определение ценностей, которое дает он, не подразумевает категории долженствования. По его мнению, *"ценности - это устойчивая вера в то, что определенные формы поведения или состояния мира (state of existence) предпочтительнее для личности и общества, чем какие-либо иные"*.

Некоторые исследователи рассматривали ценности как квинтэссенцию личности (М.Смит). С такой трактовкой ценностей связано, в свою очередь, понятие ценностной ориентации (value orientation), которую Клайд Клакхон определил как *"обобщенную концепцию природы, места человека в ней, отношения человека к человеку, желательного и нежелательного в межличностных отношениях и отношениях человека с окружающим миром, концепцию, определяющую поведение (людей)"*.

В дальнейшем Клакхон разработал подход к кросскультурным исследованиям ценностей и предложил способ систематизации ценностей и соответствующий тест. Это была одна из первых работ такого рода. Разработка методик и изучение ценностей

и ценностных ориентации продолжают антропологами, социологами, психологами до наших дней.

В основе всех тестов, применяемых для изучения ценностей, при всем их разнообразии, лежит теоретический постулат, сформулированный Флоренс Клакхон и Фредом Стродбеком о том, что *"имеется ограниченное число общих человеческих проблем, которым все люди во все времена должны найти какое-то решение. Несмотря на разнообразие решений этих проблем, они не случайны, и число их ограничено; речь идет об определенных вариантах внутри ряда возможных решений"*. Так, с помощью тестов изучается отношение человека к общим проблемам, то есть отношение ко времени и пространству, отношение к природе и людям, отношение к религиозным категориям и т. д. Таким образом, любая культура описывается по нескольким заранее заданным параметрам, одинаковым для различных культур и, следовательно, случайным для каждой конкретной из них.

Применение ценностного подхода показало существенные и *"порой резкие различия между культурами, не объясняя при этом внутренний механизм, который вызывает эти различия, ...а интерпретация полученных результатов представляется иногда слишком спекулятивной и всегда волюнтаристской"* (С.Лурье). Следовательно, недостаток метода состоит в том, что исследователь не всегда может объяснить, почему получился тот или иной результат и что он означает.

Параллельно с исследованиями ценностей, продвигавшимися более или менее успешно, перед антропологами встал вопрос о новых теоретических подходах к проблеме культуры, личности в культуре, о дальнейших путях развития того направления в антропологии, которое продолжало традицию школы "Культура и Личность". Так, по мнению Фр.Хсю, предложившего переименовать данное направление в "психологическую антропологию", *"главной задачей психоантропологов является исследование сознательных и бессознательных идей, управляющих действиями людей"*. Появился целый ряд итоговых работ, в которых авторы давали свою интерпретацию достижений школы "Культура и Личность".

Однако в целом оригинальных исследований в этой области становилось все меньше и меньше. В шестидесятые годы наступил общий кризис данного направления, и на фоне возрастающего числа публикаций по другим, не

психологическим направлениям культурной антропологии (таким, как структурализм и связанная с ним модернистская антропология, экологическая антропология и т.п.) застой в психологической антропологии был все более заметен. Изучение же ценностей сконцентрировалось, прежде всего, на эмпирических исследованиях, а так же развитии научного аппарата, интерпретации полученных данных, но не на серьезном теоретическом развитии направления. Вопрос, почему в данном обществе в данное время преобладают те или иные ценности, откуда они берутся и что означают, оставался открытым.

Итак, проведенные исследования в целом только поставили вопрос, но не дали ответа. Стало общим местом то, что культура каждого народа уникальна, что уникален и его психологический склад. Однако в чем суть этой уникальности? Обнаружить основную личностную структуру и модальную личность не удалось. Исследования показали, как мы уже говорили, что внутриэтнические различия часто превосходят межэтнические. В этот период стали появляться работы, в которых авторы пытались продемонстрировать социальную детерминированность личности.

Так, по мнению Г.Форстера, в основе психологических установок крестьян всего мира лежит представление о том, что общая масса блага в мире ограничена и, следовательно, переизбыток блага у одного человека влечет за собой нехватку его у другого. Это касается и богатства, и урожая, и семейного счастья, и престижа, и успеха в ремесле. А Роберт Редфильд, напротив, показал, как различается отношение крестьян разных народов к земле.

На наш взгляд, правы оба исследователя, поскольку в любом конкретном случае этнические характеристики перекрещиваются с социальными, на все это накладываются и прочие (политические, географические, хозяйственные и т. п.) особенности существования этноса, что тоже определяет некоторые психологические характеристики его членов. Поэтому выделение собственно этнических особенностей представляется делом нелегким. И хотя для этнопсихолога исследования Редфильда представляют особый интерес, точка зрения Форстера тоже должна быть принята во внимание. Иначе при изучении той или иной культуры мы будем воспринимать, как этнически характерные, черты, присущие социальному классу или культурно-географическому региону.

В целом, можно сказать, что изучение национального характера в этнопсихологии шло по следующей схеме:

- 1) Выделилось два направления - изучение поведенческих характеристик культуры (личностно-центрированный подход) и исследование норм и ценностей (культуро-центрированный подход).
- 2) Изучение поведенческих характеристик культуры строилось в основном на исследовании: психических процессов; адаптивных механизмов; эмоциональных установок; общественных институтов и институциализированного поведения; фольклора; ритуалов.
- 3) Изучение норм и ценностей в основном строилось на исследовании представлений о мире.
- 4) Большинство современных психологов (в т.ч. психолингвистов) склонны акцентировать социальную детерминированность личности.

В аспекте проблемы образовательных стандартов личностно-центрированный и культууро-центрированный подходы предпочтительней соотносить друг с другом.

**2.5.** Реальность - это всего лишь то, что в меня вкладывали с момента моего рождения, т.е. вложенная в меня некая программа восприятия мира. Взрослые, окружающие ребенка (родители, сестры, братья и т.п.), обрисовывают и прививают ему свое понимание мира. Иначе говоря, все они по отношению к ребенку выступают в роли учителей. Они учат его определенным образом воспринимать и описывать окружающую действительность.

И однажды наступает момент, когда ребенок начинает воспринимать мир в соответствии со сформированным в его сознании способом восприятия. Этот момент имеет огромное значение, ибо он определяет всю дальнейшую нашу судьбу. Именно тогда мы по-настоящему входим в мир. Становимся полноправными членами группы людей, использующих определенный способ восприятия реальной действительности. Мы способны в рамках нашего способа интерпретировать все, что воспринимаем. Интерпретации, подтверждающая верность нашего способа, еще более закрепляют его в нашем сознании.

Нас, людей, много. И все мы считаем именно свой способ восприятия реальной действительности правильным. Т.е. реальность для нас однозначна. Но нас настолько много, что можно утверждать, что реальность состоит из бесконечного множества интерпретаций на чувственном уровне. Следовательно, основная предпосылка образования заключается в понимании того, что "*моя реальная действительность*" - это всего лишь один из множества возможных способов восприятия мира.

Каждый этнос (а значит, и человек) формирует себя в зависимости от той культурно-экологической ниши, в которой он вынужден существовать. Л.Гумилев определяет этнос в первую очередь как понятие географическое, а не генетическое и т.п. Т.е. этнос проявляет только ему присущие признаки на операциональном уровне, вступая во взаимоотношение с окружающей его реальностью. Так, подледный лов карася мог возникнуть только в условиях вечной мерзлоты, а не где-нибудь в Африке. На одного и того же зверя этносы, живущие в разных ландшафтах, охотятся разными способами. Так складывается этнический способ восприятия мира, национальная картина мира, модель мироздания и т.д.

Этнос как общность представляет из себя иерархию общностей более частного характера (модальные личности), на самом низшем уровне которой находится индивид, т.е. проблема этнического, хотим мы этого или не хотим, трансформируется в проблему личности.

Тогда возникает необходимость обращения к понятию целостности личности. Якутское «Чёл», возникающее через «Эттэтии» (экстатическое переживание, протекающее по схеме: страдание как расчленение тела – смерть – воскрешение как восстановление и исцеление тела. Т.е. в определенном смысле «Эттэтии» играет роль инициации и вполне сопоставима с «тупиком», в которой вовлекают ученика современные деятельностные технологии, предоставляя ему право на выбор собственного пути. Это то самое право на смерть, которое Я.Корчак называл главным правом ребенка).

Каждый человек должен в течении своей жизни найти свой собственный путь к целостной практике сохранения здоровья, к духовности. Следовательно, стоит остановиться на парадигмах, объясняющих существование человеческой личности. Я имею в виду традиционный взгляд якутов (думаю, все шаманисты так или иначе

интерпретируют аналогичные взгляды) на личность, воплощенный в философии «Кут-Сюр».

**2.6.** В известном смысле, видимо, действительно вначале было Слово.

Об этом говорит и М.Хайдеггер, рассуждая об изначальном языке и первичности поэзии, в которой, благодаря ее многозначности, слово приобретает свою истинность и изначальность. Очень интересно в этом плане и рассуждение М.Хайдеггера о развернутости стихотворения внутрь себя и вытекающее из этого *определение стихотворения как высшей формы проекта*, проекта будущего моего состояния.

Когда я пишу стихотворение, то тем самым как бы создаю проект своего будущего состояния. Когда я читаю стихотворение другого автора, то, благодаря собственному способу восприятия реальной действительности, как активный соавтор, опять-таки проектирую свое будущее состояние.

Итак, вначале было Слово. И создавал человек свою картину мира именно Словом. Создавал по образу своему и подобию. И потому в центре этого «своего» мира видел себя. И, выводя парадигмы человеческой личности, включал в них всю совокупность своих знаний об окружающей его действительности.

Не стало исключением из этого правила и якутское «Чёл», вбирающее в себя всю целостную совокупность духовного, психического и физического здоровья, объединенную энергетическим стержнем «Сюр».

Современные саха традиционно считают, что по мнению их предков у человека три души «Кут», объединенные в одно целое посредством энергетической субстанции «Сюр».

На мой взгляд, правомочна и несколько другая интерпретация понятия «Кут-Сюр». «Кут» как три ипостаси человеческой личности, которые, благодаря объединяющему их энергетическому стержню «Сюр», определяемому как Воля (как мой собственный произвол), и делают собственно человека Человеком.

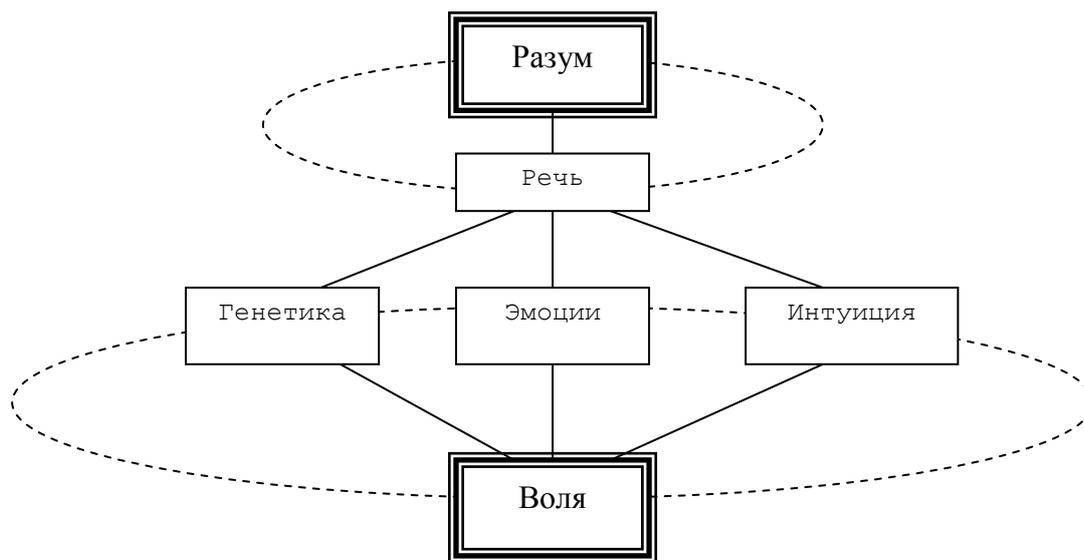
А душа у человека все-таки одна. Недаром иногда и современные якуты говорят: «Дууһам кута» («Кут моей души»). Как аргумент в пользу мнения о том, что Кут - это три ипостаси человеческой личности, говорит и определение практически всеми

тюрко-монгольскими народами (об этом свидетельствуют и данные о центрально-азиатском шаманизме) числа Три как единой совокупности, цельности, состоящей из более частных подструктур. Один - изначальный хаос, из которого сотворяется все, мужское сотворяющее начало, идеальное; Два - начало, благодаря которому возникает деятельность, женское созидующее начало, материальное; Три - воспроизводство, рождение, синтез, на основе дуализма порождающий новое. Как дополнительный аргумент приведу бытующий среди якутов фразеологизм «*Юс саха сагаттан*» (дословно – «с изначальных времен трех саха»), означающий не отдельность (автономность) субэтносов, из которых состоит этнос саха, а целостность, породившую и объединившую этнос.

«Кут» воплощают три основные ипостаси человека. «Буор» ("Земля" - Плоть) - моя физическая суть - материальное. "Салгын" ("Воздух" - Слово) - суть творческая, созидательная - психическое. "Ийэ" («Мать» - Дух) - суть духовная, воплощающая мою человечность, - идеальное.

Можно сказать, что идея обо мне, благодаря моей деятельности (взаимодействию моих «Кут»), выражается в моей материальной ипостаси. Когда идеи о чем-то, возникающие в наших "Ийэ Кут", благодаря нашему взаимодействию при активном участии наших "Салгын Кут", воплощаются в некий образ-проект, мы видим перед собой не что иное, как "Буор Кут" (плоть) тех идей, которые мы обсуждали. Я не оговорился, весь ощущаемый и воспринимаемый нами "предметный" мир являет из себя совокупность идей и выражающих их "материальных" знаков.

Но вернемся к человеческой личности. Личность обретает целостность только при наличии энергетического стержня (якутское «Сюр»), который можно определить как Воля (как мой произвол). И тогда образование должно быть сведено к искусству управления, основанному на контроле внимания. К сожалению, в современной школе обучение основывается на контроле разума. И первоклассник, пока еще находящийся в том возрасте, когда для каждого ребенка его самообразование основано на его "произволе", придя в школу, вынужден подавить в себе творчество.



С точки зрения шаманизма, человек самоуправляется двумя центрами: центром Разума и центром Воли (как моего собственного произвола).

Людей, управляемых центром Воли, очень мало. Правда, маленькие дети (до пяти лет, когда их внутренняя пра-реальность начинает члениться на ряд психических реальностей) все без исключения управляют своим развитием через волевой круг. У древних саха такими людьми были шаманы, мастера (в первую очередь, кузнецы) и лучшие из воинов-боотуров.

Преобладающее большинство людей управляет своим развитием с помощью центра Разума. Это проявляется даже при использовании в педагогической практике деятельностных технологий. Они, разумеется, учитывают волевой круг управления детей младшего возраста, но в образовательном процессе определяющую роль с самого начала отдают управляющему центру Разума.

Иногда говорят о воспитании воли. Однако, это воспитание воли на самом деле обращается ее подавлением, ибо, воспитывая свою волю, я всего-навсего подчиняюсь воле других. Когда мною управляет центр Разума, я все время заставляю себя мыслить, т.е. мой разум как бы превращается в инструмент мышления. Когда мною управляет центр Воли, мои идеи возникают на эмоционально-интуитивном уровне. Однако идея не есть мысль, а только ее канун. Мысль возникает только на выходе из кризисного тупика, когда я начинаю рефлексировать свой волевой шаг.

Но, когда я обращаюсь к некоему архетипу из прошлого, то тем самым подчиняюсь коллективной Воле прошлых поколений. Иначе говоря, снова возникает проблема воспитания воли, результатом которой, как я уже говорил, может быть только подчинение воле других. И здесь без разговора о свободе личности не обойтись.

*Свобода* и есть добровольное ограничение, которое может возникнуть только в диалоге поколений. Свобода представителей так называемых «островных культур» на самом деле гораздо ограниченной свободы народов, живущих на «перекрестках» истории, так как культура только тогда становится действительно свободной, если имеет возможность вступать в диалог с другими. Свобода появляется только в совместном существовании людей. Зачем мне и что есть свобода, если я один?

Тогда определение культуры, данное М.Бахтиным, становится еще более понятным: *"Культура (и образование – а.м.) - это самодетерминация личности"*.

Образование – это не только голос, это – и слушание чужой встречной речи. Поэтому понять смысл данного высказывания означает понять два (как минимум) высказывания, встречающихся в одном, на его границе; понять эту встречу. При объяснении - только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта. Понимание – всегда взаимопонимание. Ключевой смысл вышесказанного – внутренняя связь идеи диалога с идеей сознания и самосознания, с идеей личности.

*«Этапы диалогического движения понимания: исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста»* (М.Бахтин).

*«Понимание всегда диалогично»* (М.Бахтин).

Иначе говоря, это диалог со-авторов, каждый из которых в своем индивидуальном образовательном проекте продвигается автономно. Одного гарантированного срока обучения существовать не может. Даже цветы на клумбе не распускаются одновременно. И вообще в событие хором не ходят, творчество - акт индивидуальный. Птенцы в один день и в один час не взлетают. Для каждого определен свой срок. И сохранение внутренней личной силы - главное условие на этом пути.

**2.7.** Если согласиться с тем, что человек в образовании себя самого находится на протяжении всей жизни, то возникает возможность соотнести понятие «Кут» с развитием личности человека, иначе говоря с его образованием. Попытаюсь объяснить это с помощью таблицы:

	Буор Кут (Земля-душа рационально- логическое) или	Салгын Кут (Воздух-душа эмоционально- образное) или	Ийэ Кут (Мать-душа интуитивно- аксиологическое) или
Буор Кут (Земля-душа рационально- логическое) или	1. Плоть (математика)	2. Природа (естествознание)	3. Язык (грамматика)
Салгын Кут (Воздух-душа эмоционально- образное) или	4. Золотые руки (прикладное искусство, ручной труд)	5. Слово (поэзия)	6. Песня (музыка)
Ийэ Кут (Мать-душа интуитивно- аксиологическое) или	7. Философия языка	8. Философия как мировоззрение	9. Дух (вера, религия)

Эти ипостаси человеческой личности как аспекты реализации потенций человека, развития его личности вполне соотносимы с образовательными областями, изучаемыми в современной школе.

Ряд "Плоть – Природа - Язык" представляет базовые ("земные") учебные предметы. Они рациональны и в современной школе, построенной на принципах европейского рационализма, считаются основными.

В ряду "Руки – Слово - Песня" воплощена творческая ("природная", психическая) суть человеческой личности. Этот ряд определяет развитие человека, его профессиональную ориентацию. Здесь интегрируются все учебные предметы. Ибо управление развитием личности (якутское "Уһуйуу") может быть только гуманитарным (по типу деятельности) и, следовательно, индивидуальным. А суть индивидуализации - в ее межпредметности. Изучение отдельных учебных предметов не решает проблемы профессионального становления личности.

В режиме «Уһуйуу» (это, говоря языком современной педагогики, традиционный якутский вариант управления развитием личности) не изучают предметы, а через вовлечение в деятельность постигают профессию. В режиме

«Уһуйуу» учебные предметы не изучаются, в режиме «Уһуйуу» можно обучить профессии и только. С точки зрения азиатского иррационализма, скорей всего, именно интегрированный (целостный) образовательный ряд "Руки – Слово - Песня" может считаться основным. Для якутов он концентрируется вокруг культа кузнеца, являющегося самостоятельным ответвлением традиционной религии.

*"Кузнецу, прошедшему обряд посвящения, черный шаман не мог причинить вреда, в то время как кузнец вполне мог погубить самого шамана"* (Ф.Васильев).

Да и что мог поделывать шаман с кузнецом, если последний изготавливал для него атрибуты его костюма-куму, наделенные магической силой.

Ряд "Язык (как философия) - Мироззрение - Дух" выражает духовное ("человечное") начало, без которого человека нет. Если для рациональной сути традиционной (в современном педагогическом понимании) школы - это венец, завершающий и обучение в целом и каждый его этап,, то для иррационализма традиционной (народной) школы саха - это фундамент, на котором должно строиться образование. Наиболее ярко и откровенно это выражено в обучении-Уһуйуу будущих шаманов. Шаманские способности обретаются через двойное посвящение: сперва экстатическое (на мирском уровне - эмоционально-интуитивное, эвристическое) и затем дидактическое. Т.е. на лицо движение от экстатического прорыва через духовный кризис ("тупик") к осознанному восприятию нового знания, а не наоборот, от изучения нового знания к возможности эвристического взлета мысли, как это делается в рациональной школе Европы. Техника (способ) и теория, отправной точкой к постижению которых для шамана-неофита служит экстаз, возможный только при личностной целостности и должной силе духа. Т.о., можно говорить о рациональности иррационализма шаманистов и иррациональности цивилизованного рационализма.

Диагональ "Язык – Слово - Философия" определяет языковой стержень человека (вначале было Слово; язык - основной инструмент культуры, речевой модификат мышления). Согласно Т.Мак-Кенне, доказательства, собранные за тысячелетия шаманского опыта, свидетельствуют о том, что мир в определенном смысле (прав был М.Хайдеггер) действительно сотворен языком.

*"Язык - это не просто некий механизм для передачи идей о мире, но, в первую очередь, определенный инструмент для приведения мира в существование."*

*Реальность не просто "переживается" или "отражается" в языке - она действительно создается языком"* (М.Ландау).

В этом смысле шаман, как утверждали Й.Хейзинга и Х.Кальвайт, - дальний предок поэта и художника.

Об этом же свидетельствует финский эпос "Калевала" и способность ирландских бардов вызывать песнопением бурю. То, что якутские шаманы были прирожденными поэтами-импровизаторами, воздействующими на психику больных красотой художественных образов, убедительно доказал Г.Ксенофонов. По материалам Х. и Н.Чадвик, соотношение поэтического словаря якутского шамана и общеупотребительного языка, которым пользовалась остальная часть населения, - три к одному.

Диагональ "Плоть – Слово - Дух" воплощает три основные ипостаси человека.

"Человек образующийся" проходит следующие этапы: управление деятельностью - самоуправление в деятельности - самоуправление деятельности (В.Давыдов).

Путь к знанию через экстатическое переживание, через духовный кризис, может быть выражен в следующей структуре:

- *мудрость исцеленного (пройдя через кризис, исцелить себя и тем самым обрести целостность и право целить других);*
- *счастье целить (помогать другим обрести целостность);*
- *дух творчества (ощущать в себе всю полноту мироздания).*

А это новый ряд парадигм человеческой личности. Другая, высшая с точки зрения якутского "Уһуйуу", интерпретация пересечения человеческих «Кут».

Однако не каждому в жизни дано (или удастся) пройти все этапы образования, способствующего обретению целостности «Чёл». Но путешествуя по поликультурному пространству и всю жизнь образуясь, человек постоянно стремится обрести свою целостность. При этом он всегда согласует свои действия с обществом, в котром живет. А этого не может происходить без договора на основе каких-то стандартов. И стандарты этого «договора» между личностью и социумом могут быть

только ценностными (по результатам культуро-центрированного подхода этнопсихологов к изучению национального характера – тоже).

**2.8.** Европейское историческое сознание восходит к христианским представлениям о том, что мир – это результат индивидуального творения, проявления высшего божества, и культуру аналогичным образом, творит воля людей. Одна из основных тенденций западноевропейского историко-культурного процесса заключается в возрастании индивидуализирующего начала, которое способствовало преодолению опыта предшественников. Но эту тенденцию нельзя абсолютизировать, ибо преемственность в развитии западной культуры всегда сохранялась, пусть порой и в не явном виде.

Восточное (азиатское) историческое сознание признает некий высший закон, которому подчиняется и природа, и история, и жизнь каждого человека. Культура является результатом проявления универсального закона, а не результатом творения. Стремление древних восточных мудрецов понять историю не связано с попыткой обнаружить момент ее возникновения и последующую имманентность существования. Есть лишь вечное стремление к постижению высшего закона, дающего понимание и движущих сил истории в том числе. Поэтому мудрецы прошлого почитались не за индивидуальную оригинальность мышления, а за познание неких универсальных основ бытия. Они выступали в качестве носителей и хранителей высшего знания, этических идеалов, необходимых культуре, а сама древность осененная этим знанием, задавала образцы поведения для потомков, превращая историю в своеобразный урок, проповедь высших этических идеалов и ценностей культуры. Следование общепризнанным идеализированным образцам мудрости прошлого способствовало естественному перерастанию идеальных норм в действующие нормы культуры.

Западного бога (вслед за А.Камю) можно воспринимать как абсолютного реалиста. Ибо он создал нас и ту реальность, которая нас окружает. Он создал и те каноны-заповеди, которых люди обязаны придерживаться. И шаг в сторону от коридора, определенного богом, равносильна побегу, кара за который – расстрел.

На Востоке иначе. Здесь превалирует идея самореализации личности (через тибетский «ОУМ»), особенно четко сформулированная в тибетском буддизме, который генетически очень близок к якутскому шаманизму.

Особенность якутского шаманизма в его интегративном характере.

Во-первых, он вобрал в себя несколько концепций шаманизма, существовавших на территории Сибири и Дальнего Востока (циркумпольные, центрально-азиатские).

Во-вторых, центрально-азиатские концепции, доминирующие в якутском шаманизме, могут быть названы евразийскими (Н.Трубецкой, Л.Гумилев).

В-третьих, в формировании центрально-азиатских концепций свою роль сыграл тибетский бон и через него переднеазиатский митраизм и не только.

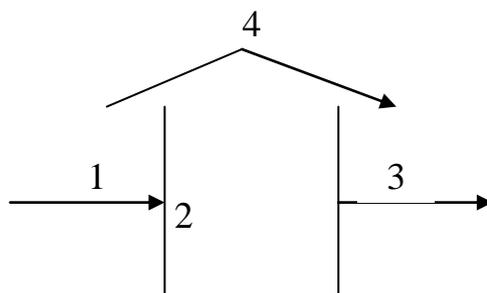
Идея самореализации личности воплощена в Учении о четырех истинах.

Истина первая – Стрaдание. Но страдание не как ставшее, а как становящееся. Не страдание-боль, а страдание как ожидание неудовлетворенности от незнания Истины.

Истина вторая – Причина Стрaдания. Как поиск проблематики, чтобы найти свой путь к Знанию.

Истина третья – Освобождение от Стрaдания. Как обретение Знания.

Истина четвертая – Путь к освобождению от Стрaдания. Как мой образовательный путь.

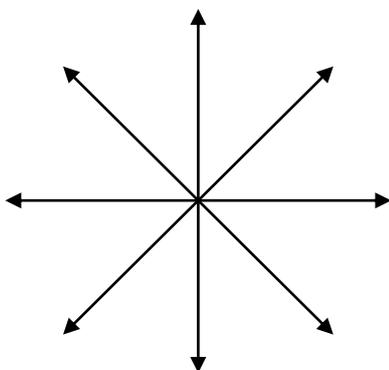


Будда не был богом. Он просто прошел Путь к освобождению от Стрaдания через Озарение и обрел Знание. И каждый способен пройти этот Путь. И на этом Пути ты можешь делать практически все (в согласии с миром).

Если в тебе есть белое, то должно быть и черное. Просто на весах диалога с социумом надо найти точку собственного баланса. И у каждого она будет другой, разной, только своей. Как стандарт личностный.

**2.9.** Эту буддистскую «картинку» можно соотнести с «картинкой» шаманской.

Научным сотрудником НИИ национальных школ МО РС (Я) А.Николаевой проанализирован и обобщен материал по проведению ритуальных обрядов шаманистов циркумполярного ареала, связанных с годовым кругооборотом Земли вокруг Солнца. Цикл оказался следующим:



**Ожидание:**

- Пробуждение (время, когда из некогда «мертвой» земли начинают пробиваться ростки новой жизни) – 21 марта.
- Ожидание (время, когда природная энергия поднимается и достигает расцвета) – начало мая.

**Страдание:**

- Достижение (время кульминации жизненных сил) – 22 июня.
- Напоминание (время, когда природа делится первыми плодами) – начало августа.

**Воскрешение:**

- Благодарение (время осознания необходимости давать и получать что-то взамен) – 21 сентября.

- Поминование (время, когда видимый и невидимый мир, сны и реальность смешиваются друг с другом) – начало ноября.

### **Рождение:**

- Возрождение (время возрождения света и напоминания о том, что свету всегда сопутствует тень) – 22 декабря.
- Обновление (пора физического и духовного очищения) – начало февраля.

На наш взгляд, этот цикл совпадает с Учением о четырех истинах. Об этом свидетельствует и работа А.Николаевой, И.Сивцевой и группы учителей из Таттинского улуса в воскресной школе «Пробуждение». В этой школе был разработан проект «Аал-Луук-Мас» («Мировое дерево»).

Это не просто дерево. Это дерево-школа. Школа «Аал-Луук-Мас». У него девять ветвей – девять ступенек на пути к Себе. Поднимаясь по ним, как по пути познания, ученик (и взрослый) стремится обрести мудрость исцелённого, счастье целить и ощущать в себе всю полноту мироздания.

Главные принципы школы «Аал-Луук-Мас»:

- *Прежде всего останови свой мир. И тогда, может быть, что-нибудь увидишь.*
- *Смотреть и видеть – это далеко не одно и то же.*
- *Учиться видеть лучше всего в темноте.*
- *Никто и ничто не лучше и не хуже тебя. Мы просто разные.*
- *Возьми на себя ответственность.*
- *Ощути радость узнать всё сам. Узнай и поделись с другим.*
- *«...Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь...».*

Ветви Мирового дерева – это и факультеты школы «Аал-Луук-Мас»:

### ***1 факультет – факультет Ожидания.***

- Ветвь пробуждения.
- Ветвь ожидания.

На этом факультете обучаются кандидаты. Чтобы перейти на следующий факультет, необходимо научиться останавливать мир.

### ***2 факультет – факультет Страдания.***

- Ветвь достижения.
- Ветвь напоминания.

На этом факультете обучаются подмастерья. Чтобы перейти на следующий факультет, приходится разрушить все свои распорядки.

### ***3 факультет – факультет Воскрешения.***

- Ветвь благодарения.
- Ветвь поминовения.

Тех, кто обучается на этом факультете, называют мастерами-соавторами.

### ***4 факультет – факультет Рождения.***

- Ветвь возрождения.
- Ветвь обновления .
- Ветвь свободного полёта.

На этом факультете становятся мастерами-авторами и смело отправляются в свободный полёт.

Вот приблизительно и все, что я хотел сказать о стандартах. Можно только добавить, что ценностные стандарты по отношению к конкретному обучению могут выражаться в оценке не конечных результатов, как это делается в понятийной школе (и с ее позиций навязывается школе деятельностной), а в оценке качества постановки учащимися самим себе собственных образовательных задач.

### 3. Образование и диалог

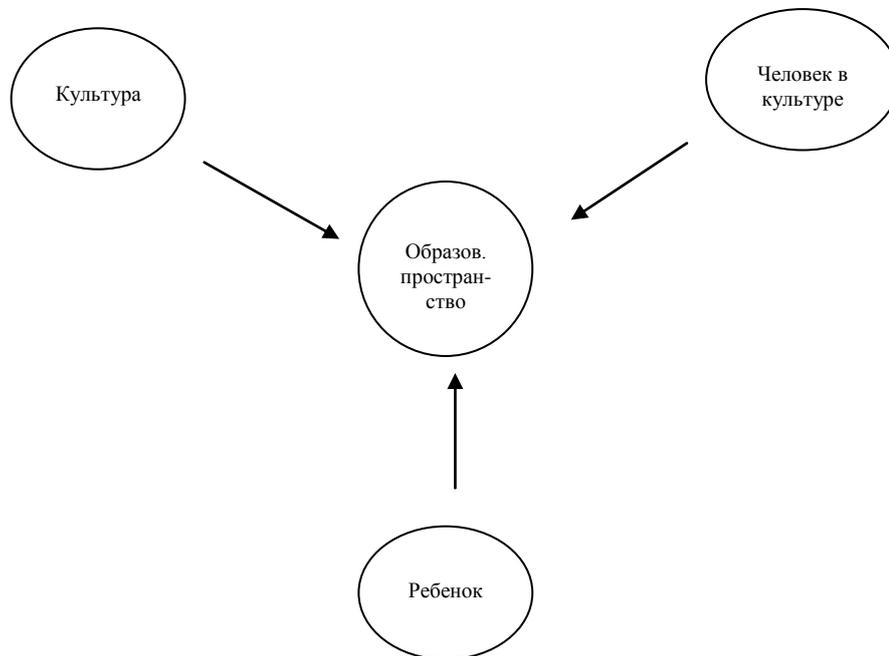
#### (личность как текст)

**3.1.** Образовательное пространство может возникнуть только в диалоге соавторов своего образования, а именно ребенка, культуры и человека в культуре.

Под человеком в культуре подразумевается учитель как носитель культуры, как специалист по своему предмету, как организатор встречи ребенка с культурой, как человек, помогающий ребенку в создании собственного образа культуры и тем самым управляющий его развитием.

Ребенку в образовательной системе отводится особое место. Он, как субъект, образующий самого себя как личность, тоже является не просто соавтором образовательного процесса, но автором, играющим «первую скрипку» в собственном самообразовании.

Взаимодействие участников образовательного процесса можно изобразить следующим образом (интерпретация А.Адамского):



Содержание образования сфокусировано не в некой сумме информации (набор учебных предметов и т.п.), а в сегодняшнем приращении к развитию личности ребенка. Следовательно, ведущая роль в образовательной системе отводится ребенку. Ибо, если учитель, как посредник между культурой и ребенком имеет право быть

посредственным, то ребенок, воспринимающий культуру, всегда гениален: *"Я должен пережить себя творцом формы, чтобы вообще осуществить форму как таковую... форму я должен осознать как мое активное, ценностное отношение к содержанию..."* (М.Бахтин). Человек, воспринимающий текст (теорию), конгениален, по мысли Бахтина, высотам культуры. Что в культуре исключительно, и есть гениальное открытие, то во внутренней речи воспринимающего осуществляется необходимо и по самому ее существу.

Т.е. речь идет об образовании как самодетерминации личности ребенка.

**3.2.** Личность в каком-то смысле тот же текст. Попробую привести какие-то аргументы, соображения на этот счет. Но только общего плана. Междисциплинарного, наддисциплинарного, гуманитарного. Памятуя (и соглашаясь с тем), что, по М.Мамардашвили, хотя о личности можно рассуждать, философствовать, о философии личности (в смысле определения) говорить не имеет смысла.

Потому постараюсь привести самые общие мысли о личности. Или, вернее сказать, порассуждать о личности (как тексте), совершенно не имея в виду какие-либо жесткие определения, претендующие на выведение философии личности. И в этом, думаю, мне поможет А.Лобок и его "Антропология мифа". Вернее, попытка прочитать и интерпретировать его текст. И это, в конечном счете, будет мое прочтение не только книги, но и самого Александра Михайловича. При этом в этом новом моем (и в то же время совместном с А.М.) тексте окажусь в чем-то и я сам. И еще очень много других людей. Не только тех, с кем я лично встречался в жизни, но и тех, кого я никогда не мог и не должен был непосредственно встретить на своем жизненном пути.

Ибо (сейчас к нашему диалогу подключается М.Бахтин) в определенном смысле в каждом нашем высказывании отражена сокровищница человеческой мысли, по крайней мере, в рамках темы данного высказывания. И (в этом смысле) человек культурный (современный?) не в состоянии стать автором идеи. Он может стать только автором формы. Формы, в которую он вкладывает (в рамках темы) все, что вложено в него всей его жизнью. Теми встречами с Большой Культурой, что случились в его путешествии по пространству, в котором протекала его жизнь. Тот

большой диалог, который человек ведет на протяжении своего путешествия, называемого жизнь. И образование. Диалог длиною в жизнь.

У В.Библера личность сводится к поступку длиною в жизнь. Тогда, если продолжить-предположить, поступок-диалог. Ибо в нем фокусируются все диалоги, в которые ты вступал, вступаешь и может еще вступишь.

Как видите, уже не только М.Бахтин, но и В.Библер (а до этого и М.Мамардашвили) вступил в наш диалог. А А.Лобок и его «Антропология мифа» пока фигурируют только в качестве «затравки», некой точки, в которой начинает простраиваться (надеюсь, образовательное) пространство, призванное стать местом нашего (всех нас – тех кто читает, рассуждает, говорит, активно со-творит наш общий текст) уже не диа-, а поли-лога.

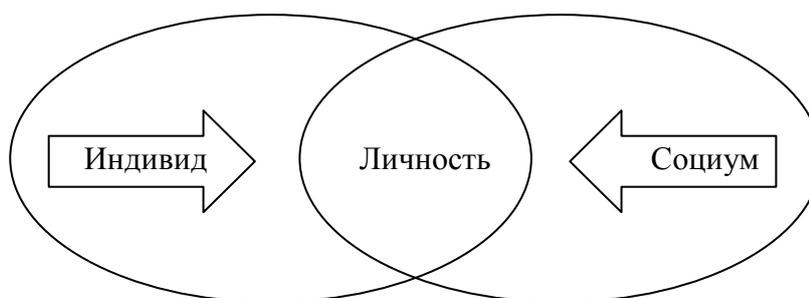
Признаюсь, я в какой-то мере слукавил, говоря только об «Антропологии мифа» и ее авторе. Они, разумеется, обязательно будут присутствовать в нашем диалоге. Впрочем, они уже в нем присутствуют. Но это будет присутствие больше опосредованное, нежели непосредственное. Присутствие образовательное. Образующее. Формирующее. Как точка, в которой мы начинаем образовательный диалог. Как пробное место. Вопрос, с которого начинается поиск своей проблематики. Вопрос, от качества которого будет зависеть и качество образовательной трансформации нашей личности.

Но присутствующих будет много. Их уже предостаточно. И одновременно недостаточно. И о каждом из них, памятуя мысли М.Бахтина о диалогичности и включенности в культуру каждого текста, можно сказать словами А.Цирульникова: *«...он присутствует на протяжении всего нашего повествования, даже когда молчит»*.

**3.3.** Итак, личность и текст вполне сопоставимы. Иначе говоря, личность – это текст. И каждый, кто соприкасается в своей жизни со мной, читает меня своим способом, с позиции своей личности (своей картины мира, своего восприятия). Читает меня и в то же время помогает мне читать самого себя. Как контекст, невозможный до текста, всегда зависящий от текста, как и текст от него. Кон-текст. Со-текст. Я, как

текст, всегда нуждаюсь в других текстах. И, чем глубже я (читая себя) погружаюсь в другие тексты, тем сложнее и богаче становится мой текст.

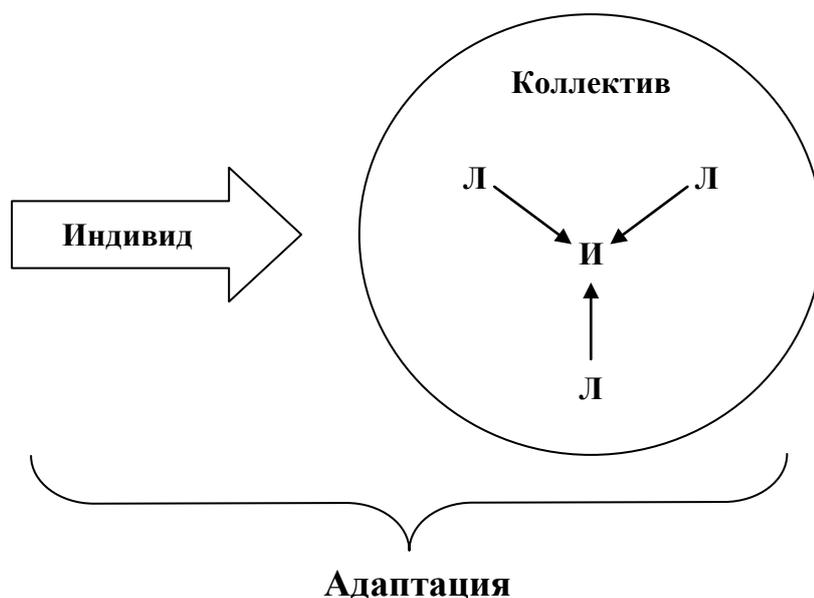
Мое индивидуальное движется навстречу социуму (так же как и он навстречу мне). И в точке их соприкосновения, в месте их встречи, и начинается моя личность. Как моя «личина». Мой лик-имидж. Мое социальное. Мое отражение в социуме и отражение социума во мне.



Личность как отражение. И поэтому тоже текст. Ибо любой текст – отражение ставшего в становящемся. Как диалог поколений. Диалог культур. И тогда – возможность возникновения, формирования и дальнейшего развития личности только в диалоге. Личность как сущность сугубо диалогическая. Как совместное держание моего смысла (мною и социумом). Вне социума смысл личности исчезает. Личность моя растворяется, исчезает. И, чем качественнее этот диалог, тем качественнее моя личность. И степень ее свободы. Ибо проблема личности это всегда и проблема свободы. Ведь диалог всегда со-, всегда взаимо-. И степень моей свободы всегда связана с тем, что есть для меня со-весть, возникающая только все в том же диалоге, взаимо-действие, не способное быть без того, что есть для меня ответ-ственность.

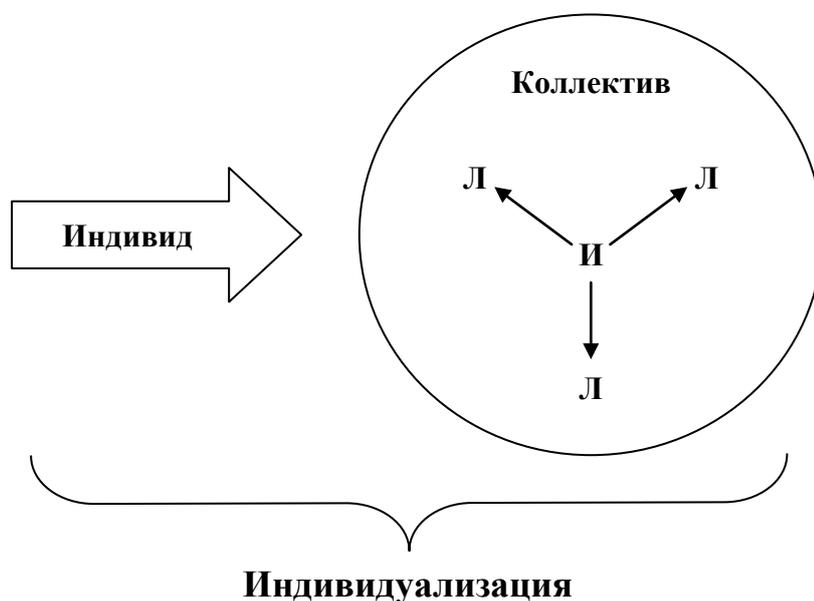
Сто, тысячу раз прав В.Библер, определяя *личность как поступок длиною в жизнь*. И Мамардашвили, когда говорит, что *личность - это моя возможность и невозможность*. И тогда – в каждом моем последнем действии в полной мере проявляется моя личность. Как моя возможность и моя невозможность. Как текст, чье содержание возникает только в диалоге. В диалоге, особенность которого в том, что он продолжается постоянно. Пока есть люди, обращающиеся ко мне. И после смерти моей тоже.

**3.4.** Диалог этот, интерпретируя и перефразируя фридмановские схемы вхождения индивида в коллектив, в общих чертах можно структурировать следующим образом:



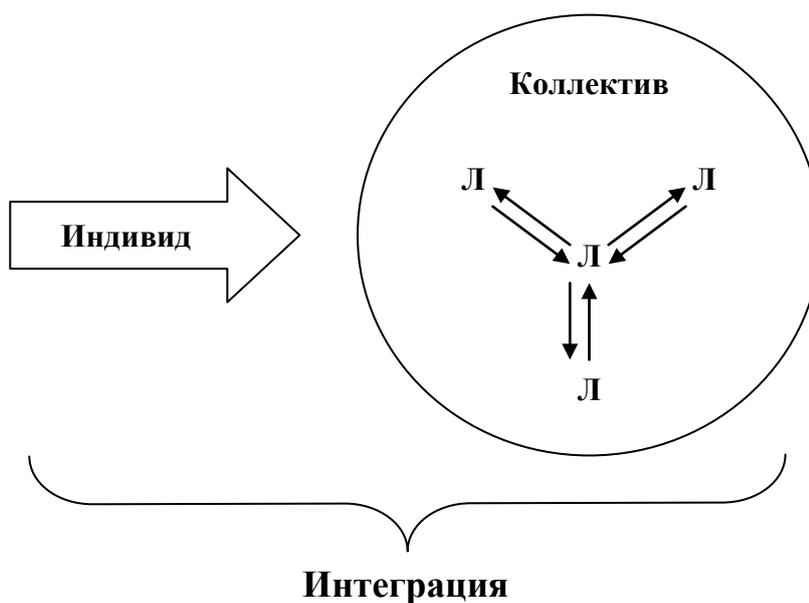
Первый этап вхождения в сообщество – это этап адаптации, когда я впитываю (как губка) любую информацию о новом для меня сообществе. Я изучаю, что из себя представляют личности, действующие здесь. И живу пока только стараясь соответствовать той коллективной схеме, которая здесь проповедуется.

Если адаптация протекает более или менее успешно, наступает этап индивидуализации. Я делаю попытки проявить свое Я. В надежде на то, что меня поймут и примут в свои ряды:



Но коллектив зачастую бывает очень жесток по отношению к неофитам (особенно в подростковой среде). Он согласен принять только то, что желает видеть во мне. Или каким желает видеть меня. Зеркало, в котором я отражаюсь, односторонне. В пользу сообщества. Наш диалог пока в полной мере нельзя назвать диалогом. Ибо он, в каком-то смысле, пока равносителен только перебрасыванию репликами. Как тот пресловутый, всем давно набивший оскомину, но, тем не менее, до сих пор не только просто бытующий, а вольготно себя чувствующий банальный «разговор (рука не поднимается назвать это диалогом) в магазине».

Если я, математик, пытаюсь доказать, что я математик, а коллектив видит во мне только танцора, то так тому и быть. В противном случае я вынужден вернуться назад. Пусть на каком-то ином уровне, но снова воспроизводится этап адаптации. Если же все нормально, наше движение (мое и коллектива) навстречу друг другу протекает успешно, то наступает следующий этап – этап интеграции:



Я в полной мере проявляю себя как личность. Отражение мое становится двусторонним. Наш диалог гуманитарен. Личностен. И только это и можно назвать интеграцией. Ибо интегрируются только личности, несущие в себе определенные культурно-образовательные инициативы, испытывающие непреодолимую потребность в деятельностном созидательном диалоге.

Приблизительно так развивается наш диалог с социумом, в котором мы живем, и посредством этого диалога, в рамках этого диалога, только в этом диалоге развивается наша личность.

**3.5. Жизнь в постоянном образовании.** Как динамический, “импульсивный” диалог. Практически беспрестанная вереница коммуникативных актов, которые можно смело называть актами трансформации (перевода). В контакте с социумом постоянно трансформируется наш язык (как способ существования нашего самосознания), трансформируемся мы сами (как личность, как текст), трансформируются те, кто вступает с нами в контакт, и в итоге трансформируется и социум. Идет постоянный, непрекращающийся акт перевода. Акт взаимоперевода культур. Несмотря на то, что культуры на самом деле взаимно непереводимы.

Меня (как представителя культуры и как культуру) адекватно перевести на язык другой культуры практически не возможно. Поскольку я воспринимаю и описываю мир, опираясь не только и сколько *«на данные своего непосредственного восприятия, а на тайную мифологическую семантику своей культуры»* (А.Лобок).

*«И это составляет самое трудное для того, чтобы могло совершиться понимание в пространстве чужого языка. И в этом состоит глубинная причина взаимонепереводимости культурных языков. Ведь за каждым словом, оказывается, скрывается не просто предмет, но МИФ предмета, и у каждой культуры это свой миф.*

*Можно перевести на другой язык лишь поверхностный, предметный слой языка. Но как перевести на другой язык тайную мифологию речи?»* (А.Лобок).

Но, тем не менее, не адекватный, но проектный, образный, субъектный и субъективный (и тем и прекрасный – ибо не машинный, не кибернетический, не зомби) диалог-взаимоперевод продолжается всю нашу жизнь. И после нее – для тех, кто помнит нас, и до тех пор, пока помнят нас. Мы трансформируемся и перестаем быть тождественными самим себе. Мы – поступок длиной в жизнь. Мы – наша возможность и невозможность. И с возрастом через нашу включенность в культуру (включаясь во все новые «внетекстовые» связи) мы становимся все цельней, все

целостней, сложней и глубже. Структура нашей личности усложняется, наша семантика (способ) обогащается (как самовозрастающий логос Гераклита).

**3.6.** В каком-то смысле личность детерминируется проекцией культуры на нее (личность). Если предположить, что человеческая личность – это совокупность мнем<sup>1</sup>, то естественно допустить, что эти мнемы столь же динамичны, сколь динамична сама личность. Ведь человек, можно сказать, «обречен» на деятельность.

В ходе деятельности мнемы неизбежно изменяются. «Они обогащаются или обедняются, частично или полностью разрушаются, обновляются, сосуществуют или борются друг с другом» (Ю.Сорокин). Словом, человек живет и развивается. Т.е. опыт личности текуч, разнороден и разноценностен. Он оказывается разным и по своей глубине и мощности. Это зависит от целого ряда причин:

- *у каждого человека свои психолого-биологические особенности (тип нервной системы, выборочность реакций на «события», абстрактное или образное мышление);*
- *влияет и характер воспитания (жесткий или мягкий);*
- *не может не влиять и вид профессиональной деятельности (гуманитарный или естественнонаучный, творческий или рутинный).*

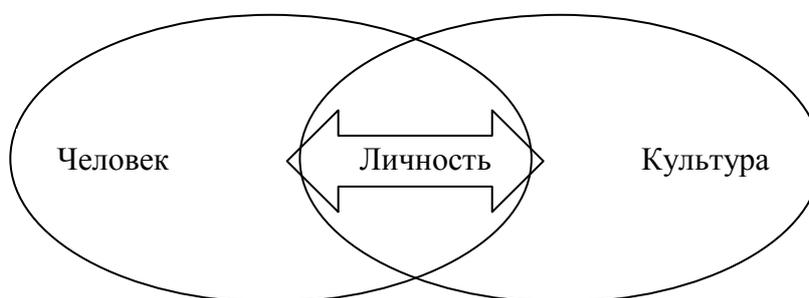
Все это вместе взятое позволяет разным людям в одном и том же «событии» слышать или видеть далеко не одно и то же. Культура выступает «как разнопонимаемая и равноважная, как проекция ее человеческого слышания и видения» (Ю.Сорокин). Т.е. культура существует не только реально, но и потенциально (как всегда становящееся): в виде возможности образования у нас смысла, образа, эмоции.

Содержание культуры всегда динамично. Культура не может быть ставшей (даже давно исчезнувшая с исторического плацдарма), в нашем общении с ней она всегда становится. Т.е. как некая «модальная мета-личность» в своем потенциальном аспекте она тоже возможность и невозможность. Когда мы вступаем с культурой в контакт, она попадает в поле нашего мнематического воздействия. Это поле с неизбежностью меняет содержание культуры (вспомним тезис А.Лобка о непереводаемости культур). Содержание становится равным не нейтральному, а тому

содержанию, которое обусловлено смысловым опытом человека, контактирующего с ней. Иначе говоря, содержание культуры – это всегда со-держание. Как совместное держание смысла. Опыт заставляет нас слышать или видеть только то, что нам психологически близко и нужно. Это и есть проекция культуры на личность. Как содержание нашего образования.<sup>2</sup>

**3.7. Проекция культуры на личность.** Это и социум двигаются навстречу друг другу. На границе возникает личность. Как социальное во мне. Или как индивидуальное в социуме. Как свидетельство моей включенности в культуру. Включенности посредством взаимодействия с другими (людьми, текстами, культурой...). Я всегда нуждаюсь в другом. Как и культура всегда нуждается в другой. И текст.

Чтобы “читать” самого себя (и образовываться) я нуждаюсь в другом. Без этого другого я не в состоянии быть собой (тем, кто я есть и буду). Другое, столь необходимое для моего становления (образования), - это та реальность, в которой я живу (и которую в определенном смысле структурирую по своему образу и подобию). Это те люди, с которыми я сталкиваюсь в своей жизни (и опосредованно тоже) и веду диалог, рождающий наши личности (мы со-авторы наших личностей). Это все то, благодаря которому и посредством которого мы включены в культуру (вернее, в поликультурное пространство семиосферы).



<sup>1</sup> Мнема – термин библиопсихологии (науки, отцом которой называют Н.А.Рубакина); некоторая основа человеческой личности, сумма его опыта, накапливаемая им в процессе взаимодействия с людьми и вещами, в т.ч. и языковой опыт.

<sup>2</sup> Более подробно см. об этом в кн.: Н.И.Бугаев. Магический кристалл в серебряной оправе («Серебряный век» русской лирики). – Якутск, 1996.

Единство и борьба противоположностей. Закон сохранения. Баланс между индивидуальным и социальным полюсами диалога человека с культурой. С одной стороны имманентность и самодостаточность индивида. С другой – включенность его в культуру. Исключение человека из культуры приводит к уничтожению его природы.

Только пограничное состояние позволяет нам быть личностями. Граница – это и есть то место, где возникает пространство образования личности. С одной стороны я – вселенная, и граница эта сродни горизонту, за пределы которого выйти невозможно. С другой – я всегда только часть целого, а за горизонтом всегда что-то есть (интерпретируя Ю.Лотмана). Иначе говоря, личность возможна, если противопоставлена внешнему. Абсолютной независимости («...до основанья, а затем...») в природе практически не существует. Без взаимодействия чего-то с чем-то ничего быть не может. Все в мире открыто. Закрытое очень быстро самоуничтожается (синергетика, неравновесная термодинамика, эпигенетическая теория эволюции).

Я, как любой другой текст, имею столько жизней (образов, брендов, способов...), сколько людей соприкасается со мной. Иначе говоря, мой мир (как мой миф) многогранен, многофункционален и т.п. И для того, чтобы выполнить какую-то определенную функцию, он должен нести еще ряд других (дополнительных) функций. Как любой другой (в т.ч. натуральный в лингвистическом смысле) текст (Ю.Лотман).

И в этом смысле я могу служить подсобным материалом для изучения каких-то исторических, социально-экономических, философских и прочих проблем. Через какие-то мои поведенческие характеристики (якутское «Сизэр-майгы») могу быть источником сведений о быте, нравственных и юридических нормах своей эпохи, своего этноса, культуры, к которой принадлежу... Как любой другой текст.

**3.8.** Остается еще раз сказать (повторить на новом уровне) о том, как понимать культуру, чтобы не строить Вавилонскую башню. Впрочем, диалог культур, происходящий в громадном поликультурном пространстве семиосферы, метафорически можно сравнить со строительством Вавилонской башни (в положительном смысле). Я имею в виду то, что диалог культур никогда не завершается, он все продолжается и продолжается, пока живут на земле люди. И культуры всегда будут только становиться. И «мертвые» – тоже (в нашем

опосредованном прочтении).

Еще раз определим культуру как единую и при том внутренне дифференцированную, исторически возникшую и воздействующую на будущее систему продуктов человеческой деятельности (З.Хелус).

Мир цивилизованного человека – это, прежде всего, мир культуры, даже и то, что человек не преобразовывал посредством своего вмешательства, входит в его сознание, человек это в своем сознании воспринимает через фильтр культурной интерпретации, толкования и т.п.

В своей самой глубинной сущности культура является внешней потенцией человека. Она представляет человеческие возможности (способности, умения, устремления и т. п.), выраженные в форме предметно зафиксированных материальных, социально-организационных и духовных объектов (К.Кодуэлл).

*"Культура - это самодетерминация личности"* (М.Бахтин).

Таким образом понимаемая культура неизбежно приводит к выводу о возможности моделирования в школе будущих социальных, экономических, политических процессов. Т.е. школа при желании может восприниматься как некий проект завтрашнего дня.

Следовательно, первоочередная задача - создать условия реализации этой возможности моделирования. А единого всеобщего проекта быть не может. Т.е. первый шаг - создать условия возникновения многообразия разных школ (школьных проектов), которые, войдя в диалог между собой и вовлекая в него все новые и новые школы, могли бы задать вектор развития образования не только в своих регионах, но и в России в целом.

Главное - встреча, диалог двух устремлений, двух "Я", вырывающихся из (однонаправленного) временного потока, остающихся в веках только как момент мучительной встречи. *«Хаос жаждет простоты и даже - покоя, уюта; покой и простота исходят тоской по хаосу, смятенности, катарсису мира впервые»* (В.Библер).

Образ встречи двух временных стрел - как образ культуры - вот средоточие поэтики образования личности.

**3.9.** Методология, будем считать определена. Подойти к изучению личности, к вопросу об ее образовании не просто гуманитарно, но и филологически. Рассматривать структуру личности как структуру текста. И в первую очередь текста художественного. Человек «художественен», ибо он – творец. И самого себя, и той реальности, в которой живет. И в этом смысле он просто обычный текст. Он текст саморазвивающийся. Текст-стихотворение. Как высшая форма проекта (М.Хайдеггер).

Если я «художественен», то, чтобы качественно выполнять художественную функцию, должен не менее серьезно относиться к выполнению функций нравственных, философских, юридических, политических, магических и прочих социальных. И потому я удобен для изучения моей эпохи, моей культуры.

*«Исследование того, какие пучки функций могут совмещаться в пределах одного текста, дало бы интересные показатели для построения типологии культуры»* (Ю.Лотман).

Если к личности подходить как к тексту, то это суждение Лотмана о тексте по отношению к личности становится во много раз более значимым. Чем по отношению к тексту вообще. Ибо человек, как уже отмечалось, высшая форма текста, текст самоформирующийся, саморазвивающийся, творящий и самое себя как личную культуру, и большую культуру в целом.

Но дело, если не усложняется, то замедляется тем, что для того, чтобы разобраться в сложном взаимодействии различных ипостасей одной и той же личности (текста), необходимо предварительно рассмотреть каждую из них в отдельности.

Думаю, что это – основное условие, когда ставишь перед собой исследовательскую задачу. Чтобы проверить гипотезу и создать теорию, необходимо на время абстрагироваться от всех отношений и компонентов исследуемой структуры и построить некий «коридор», выбрав одно отношение, детерминирующее и производящее все остальное. Но для этого, если действуешь традиционно (по классической схеме), приходится по порядку анализировать каждое. Правда, есть и другие пути, не требующие строго соблюдения коллективной схемы. Но об этом позже.

# МИФОДИЗАЙН ОБРАЗОВАНИЯ ИЛИ МИФ ВТОРОЙ

## 1. Поэтика образования и поэтика личности

**1.2.** И снова я повторяюсь. Меня (как представителя культуры и как культуру) адекватно перевести на язык другой культуры практически не возможно. Поскольку я воспринимаю и описываю мир, опираясь не только и сколько *«на данные своего непосредственного восприятия, а на тайную мифологическую семантику своей культуры»* (А.Лобок).

*«И это составляет самое трудное для того, чтобы могло совершиться понимание в пространстве чужого языка. И в этом состоит глубинная причина взаимонепереводимости культурных языков. Ведь за каждым словом, оказывается, скрывается не просто предмет, но МИФ предмета, и у каждой культуры это свой миф.*

*Можно перевести на другой язык лишь поверхностный, предметный слой языка. Но как перевести на другой язык тайную мифологию речи?»* (А.Лобок)

Это о мифах и мифодизайне. В качестве экспозиции.

А пока... К тому, что изучение личности (как текста) позволяет построить типологию культуры. И поэтика отдельной личности, и поэтика некой модальной личности отдельной эпохи могут быть представлены в виде единой структуры, организованной по определенным, только ей присущим внутренним законам. Какие-то универсалии, все равно, должны быть. И тогда может вестись в параллельном (сравнительном) режиме как монографическое изучение поэтики личности (как текста), так и исследование по истории этнической (и не только) культуры и сравнительно-типологическое исследование разных культур (текстов) и т.п.

**1.2.** А теперь о задачах и методах структурного анализа образования личности (как текста) в «филологическом» ракурсе.

В основе структурного анализа, само собой разумеется, должна находиться личность (ее текст) как органическое целое. По отношению к личности «отдельность» элементов теряет какой-либо смысл. И говорить о ее элементах можно только для того, чтобы более полно увидеть структурное целое – личность как поступок длиной в жизнь. Личность как возможность (и невозможность). Как столкновение прошлого и будущего в настоящем. Как становление будущего через прошлое в настоящем. Как проектный ход. Как проект. Как дизайн. Как мифодизайн. Как некий мета-текст, в котором фокусируется не только конкретный человек, но и все те встречи с культурой, бывшие у него в этом не просто поликультурном, но и образовательном пространстве, в котором разыгрываются жизненные драмы всех человеческих поколений.

«Отдельность» элементов теряет смысл и потому, что каждый из них реализуется только в отношении к другим элементам и к структурному целому личности. Не дискретна же, в конце концов, личность. И потому бывает, по меньшей мере, смешно, когда говорят о воспитании отдельно от обучения и наоборот. Жалки и бесполезны тщетные потуги педагога, стремящегося провести воспитательное мероприятие (ну и словечко). Я, разумеется, в чем-то утрирую, но, если мероприятие воспитательное, то неизбежна и такая цель: «Мы сегодня будем учиться любить Родину». Комментарии, как говорится, излишни.

**1.3.** И еще один постулат, можно сказать, закон структурного анализа поэтического текста (а мы, вроде бы, уже договорились о том, что личность можно определить как текст-стихотворение – как высшая форма проекта; и, следовательно, можно рассматривать личность как аналог поэтического текста). *«Одно из основных свойств художественной реальности обнаружится, если мы поставим перед собой задачу отделить то, что входит в самую суть произведения, без чего оно перестает быть самим собой, от признаков, порой очень существенных, но отделимых в такой мере, что при их изменении специфика произведения сохраняется и оно остается собой»* (Ю.Лотман).

Этот закон, как вы уже, наверно, заметили, совпадает с моим основным условием исследования. Он вполне применим и по отношению к личности. Попробуем заменить некоторые слова в законе: *«Одно из основных свойств психической реальности обнаружится, если мы поставим перед собой задачу отделить то, что входит в самую сущность личности, без чего она перестает быть самой собой, от признаков, порой очень существенных, но отделимых в такой мере, что при их изменении специфика личности сохраняется и она остается собой»*. По-моему, вполне адекватно...

И, посмотрите, как все это совпадает со словами Мамардашвили о том, что *личность – это самим собой себе заданность*. Самим собой – самому себе – самим заданность. Себе заданность. Как возможность. И невозможность. Как становящееся, а не ставшее.

К тому же, следует иметь в виду, что текстуально совпадающая деталь, входя в различные единства более общего характера, не равна себе. Т.е. именно в органичности целого (как возможного и невозможного) и может так или иначе проявиться та или иная структурная компонента личности.

Т.о., личность (ко всему уже сказанному) следует понимать как сложно выстроенный смысл, все элементы которого несут смысловую нагрузку, передают или дополняют содержание. Только так возникает со-держание как совместное держание смысла. Личность как совместное держание моего смысла мной и социумом.

Значащие элементы социального (социума, культуры), попадая в структуру моего текста, оказываются связанными между собой отношениями, которые в обычной «языковой» конструкции практически невозможны. Это раскрывает в личности (как моей возможности и невозможности) скрытые семантические возможности. Они приобретают новое, невозможное за пределами структуры моей личности содержание.

Структура личности в своей основе содержит иерархию различных семантических уровней, элементы которых взаимосвязаны, сопоставимы и противопоставимы. Сложность структуры личности находится в прямо пропорциональной зависимости от сложности информации, курсирующей между культурой и индивидом. По отношению к действительности язык образования

личности (как способ восприятия и структурирования мира) выступает как некая воспроизводящая структура. Отсюда: личность (или культура) как поэтический текст - это структура структур.

По мнению Ю. М. Лотмана, исследование поэтического текста подобно процессу дешифровки. Расшифровать поэтический код - значит понять "нечто", воплощенное в тексте, реализованное через его структуру и вне структуры немислимое. Философы и поэты давно заметили, что восприятие поэтического произведения требует затраты больших интеллектуальных усилий: *"Собственная жизнь мысли продолжается до той предельной точки, когда она выражается в словах, тогда она окаменеваает, становится мертвою, но неистребимую, подобно окаменевшим растениям. Ее также можно сравнить с кристаллом в момент его образования. Как только мышление наше нашло слова, оно перестает быть внутренним, глубоко серьезным"* (А. Шопенгауэр). Ф. Тютчев сказал иначе: *"Мысль изреченная есть ложь"*. А М.Цветаева писала: *"А что есть чтение - как не разгадывание, толкование, извлечение тайного, оставшегося за строками, пределом слов"*.

Разве все эти слова не о личности и ее образовании?

**1.4.** По Лотману, формула искусства вообще и поэзии в частности - это *"знакомый незнакомец"* или *"то, но не то"*. Кажущееся понятным стихотворение содержит столько загадок и тайн, сколько элементов в его сложной структуре. Следовательно, согласно логике нашего исследования, постижение глубинного смысла образования личности связано с изучением структуры личности (как текста), ее различных семантических уровней, элементов, взаимосвязей.

Т. о., исследование образования личности, прежде всего, предполагает:

1. *разделение «текста» личности на уровни и элементы структуры;*
2. *нахождение связей между уровнями и элементами структуры;*
3. *определение типа отношений между элементами;*
4. *рассмотрение всей совокупности элементов, составляющих структуру, как единого целого.*

Следующий шаг к постижению образования личности (как художественного текста) предполагает изучение четырех его аспектов (по Ю.Бореву):

- 1) *процедуры порождения «текста» личности;*
- 2) *его семиотического осуществления (кодирование);*
- 3) *инструментов его анализа, понимания, интерпретации;*
- 4) *его онтологии (социального бытия и социального функционирования).*

В любом случае, разумеется, не исключается и рассмотрение образования личности в культурно-историческом контексте. Т.е. учитываются «внетекстовые» (экстрапедагогические, если можно так выразиться) связи.

**1.5.** Итак, наберитесь терпения и попытайтесь вместе со мной разобраться в чисто филологических аспектах нашего исследования. Задавая себе вопрос: Зачем это? Для чего? Но не отмахиваться сразу мой вариант. А попытаться понять меня и мой способ (как образовательный язык). Для этого необходимо соблюдать обязательное условие – попробовать хотя бы на время нашего диалога отказаться от своего способа. Главное правило человека образующегося – это остановить свою картину мира, сделать остановку и попытаться понять другой способ. Человек не осознает, что рано или поздно он может отказаться от чего угодно в своей жизни, и необоснованно цепляется за то, что давно ему уже не нужно и является только тормозом для дальнейшего развития. И приходится согласиться с тем, что образовываемся мы не столько получая новое знание, сколько отказываясь от старого.

Итак, филологические тонкости. Но вы попробуйте смотреть на них сквозь призму своего педагогического образования, в психолого-педагогическом ракурсе.

Выделим основные уровни структуры поэтического произведения:

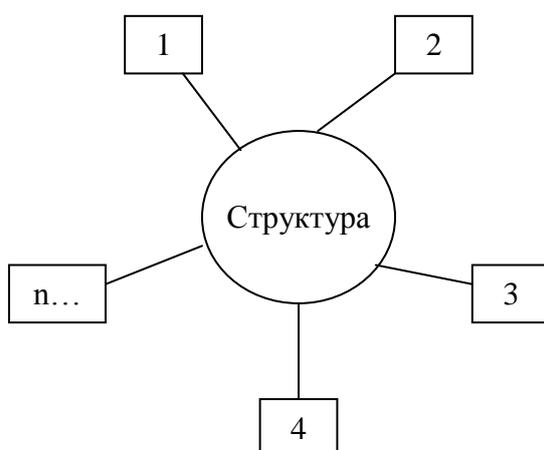
- *фонологический (как знаки, из которых составляется наш язык, наш способ восприятия и структурирования мира, посредством которого мы создаем свое знание как свой миф);*
- *лексический (как образы и символы, которыми мы оперируем,*

*создавая и используя наш способ при «чтении» других мифов и образовании себя через собственные культуротворческие акты – как акты создания собственных мифов);*

- *морфологический (как парадигматическая упорядоченность нашего способа и формы использования его в диалоге с культурой);*
- *синтаксический (как синтагматическая упорядоченность нашего способа; система связей и отношений, определяющих наше взаимодействие с культурой);*
- *ритмический (как организационная схема нашего способа; система управления).*

Разумеется, на полноту классификации по уровням я не претендую. Да и цели такой не преследую. На мой взгляд, предпочтительнее не проследить цепочку с предположениями, допущениями, идеализацией (это неизбежно при анализе), а увидеть закон целого, не расщепляя его на части.

**1.6.** Обычный анализ внешних признаков согласно структуре порядка ограничивает аналитика. Перечень компонентов и отношений всегда оказывается неполным. Всех компонентов и отношений, входящих в структуру, учесть практически не возможно (как в известном случае с атомом, не так давно считавшимся первокирпичиком Вселенной).



Каждый компонент всегда необходим, но недостаточен. Предпочтительней же рассматривать всю совокупность компонентов (в их взаимодействии).

Следует заметить, что знаки – суть не механическое скопление самостоятельных сущностей, они образуют систему. Системность языка (как способа) образуется правилами, определяющими соотношение компонентов между собой (Ю.Лотман).

Причем, язык (способ) – структура иерархическая. Компоненты его распределяются по определенным уровням и под-уровням (о них мы уже говорили). Каждый из уровней организован по имманентно ему присущей системе правил. В целом же структуру языка (способа) можно свести к оппозиции «парадигмы – синтагмы».

Компоненты распределяются по различным эквивалентным классам. Это упорядоченность парадигматическая. *«Строя какую-либо реальную фразу на данном языке, мы выбираем из каждого класса эквивалентностей одно необходимое нам слово или необходимую форму»* (Ю.Лотман). Иначе говоря, для построения кода-сообщения «вовне» и кода-восприятия «извне» при контакте с культурой мы строим некий образ-проект (пока как статическую модель).

Но для того, чтобы выбранные нами компоненты образовали правильный (с точки зрения нашего языка-способа) алгоритм, их надо организовать определенным образом, Это упорядоченность синтагматическая. Она-то и определяет наш способ.

**1.7.** Итак, анализ по компонентам (согласно структуре порядка) недостаточен. И тогда наступает очередь сравнительного анализа согласно алгебраической структуре, когда мы выдвигаем свою приват-схему и согласовываем ее с коллективной с помощью схемы согласующей. Аргументами при этом выступают средства самой коллективной схемы (это же в ней уже есть, разве не видно...) или общественная необходимость (коллективная схема устарела, социокультурная ситуация требует другого...). Сопоставляя элементы, начинаем рассматривать отношения между двумя объектами или с двумя объектами сопоставляем третий.

Но оба описанных варианта грешат тем, что, как бы мы ни рассматривали не только статику, но и динамику (отношения в их развитии), акцент при этом всегда делается на парадигматическую упорядоченность. Т.е. модель при любом раскладе в большей степени оказывается статической. Движение от ситуации к ситуации оказывается бесконтрольным. Анализируется и оценивается только конечный

результат любой деятельности (промежуточный – это тоже конечный результат определенного этапа или цикла). В том же знаменитом  $2 \times 2 = 4$  оказывается важным только 4, а как ты пришел к этому, какие перед собой ставил задачи, какие действия совершал, значения как такового не имеет.

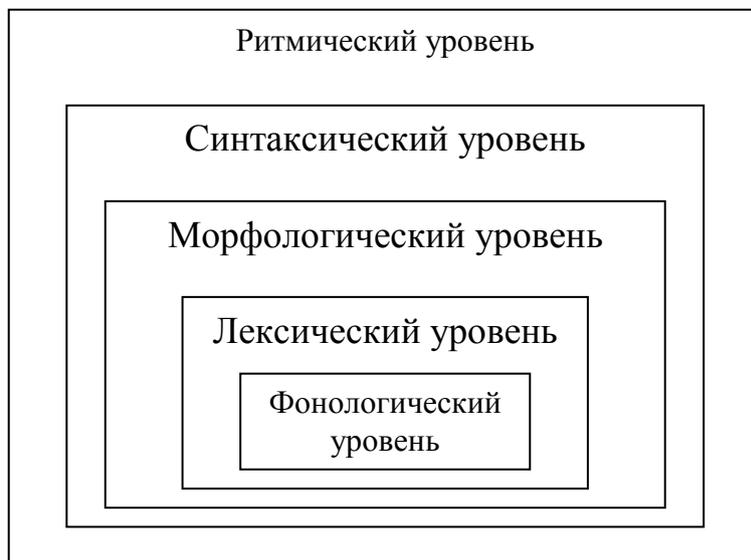
**1.8.** Но есть еще один вариант анализа. Согласно структуре топологической. Когда рассматриваются не только некие А и В, а уже и поверхности, многообразия в их непрерывности, близости, дифференцированности. Личность (как поэтический текст) как структура структур предпочтительней рассматривать именно так. Как топологическую структуру.

Как говорил Рене Декарт, если мы хотим определить что-нибудь, мы всегда определяем через его отношение к другому. Принципиально важны не некие компоненты, а отношения между ними. Любую систему определяют отношения ее компонентов (классический пример с шахматами: пока фигуры только расставлены, игры еще нет, но как только мы начинаем передвигать фигуры по определенным правилам, сразу становится понятно – это шахматы... или что-то другое, скажем, уголки, поддавки и т.п.).

**1.9.** Для нас важны не вычлененные нами уровни сами по себе, а те отношения, в которые они вступают в структуре личности (текста). Каждое отношение всегда будет необходимым, но недостаточным. Все связи порождают и требуют всей совокупности необходимых отношений. Но если мы хотим аксиоматизировать некий механизм, то должны придерживаться определенных условий: чтобы получить свободу для построения гипотезы. Думаю, можно еще раз повторить, что надо ограничить, определить, создать коридор для определения порождающего отношения, на время абстрагировавшись от остальных. Следовательно, из всех отношений нужно выбрать одно - порождающее. Оно же - воспроизводящее. Если оно есть, то вся совокупность необходимых отношений воссоздается сравнительно легко.

Каждый выделенный нами уровень личности (поэтического текста) включает в себя как отношения между своими элементами, так и отношения с другими уровнями. Эти уровни еще можно назвать уровнями образовательного пространства личности. А

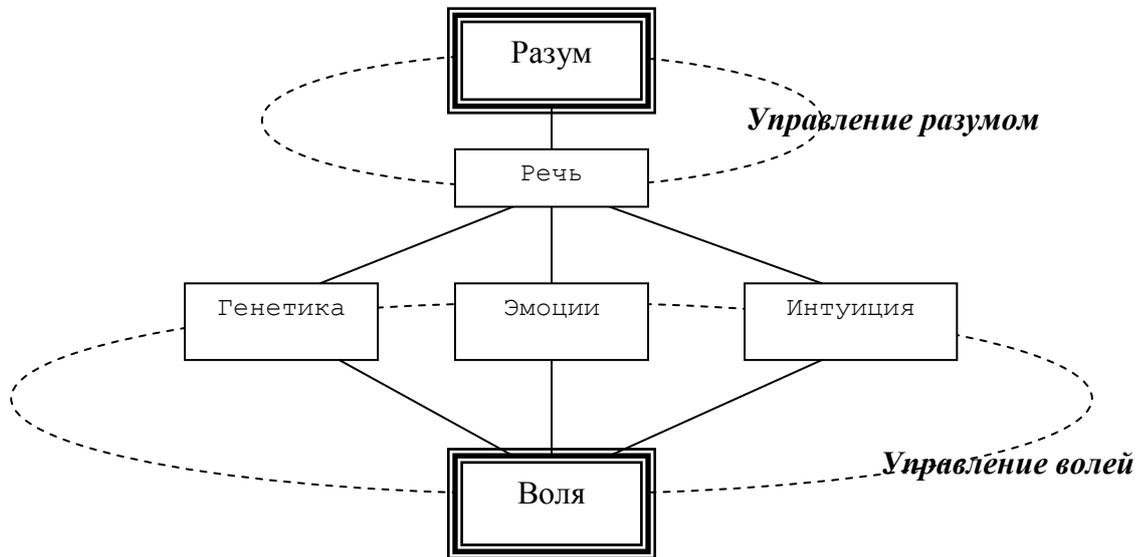
ритмический уровень (уровнем называется не только расположение однопорядковых элементов по их ценностному значению, но и расположение однопорядковых отношений) относится к разряду временных, протяженных во времени, т.е. к разряду отношений, организующих образовательное пространство в целом (топологически).



Как совокупность определенных отношений, порождаемая эмоционально-содержательной стороной образовательной деятельности, ритмический уровень охватывает все остальные уровни личности (как поэтического текста) и на этом основании может быть назван производящим. Иначе говоря, в первую очередь, благодаря именно ритмическому уровню синтаксис в полной мере наполняется деятельностной энергетикой (как волей в психологическом смысле), и начинается движение во времени как развитие, как образование.

## 2. Образование и деятельность как базовая единица образования

2.1. Движение, наполненное энергетикой действованиа, управляемое на волевом уровне. Чтобы стало понятней, я снова обращаю ваше внимание на схему:



С точки зрения шамана человек управляется в своей деятельности двумя центрами управления поочередно: центром разума и центром воли. Под волей подразумевается воля как мой собственный произвол, движение по велению сердца. Обычно, говорят: «Мне хочется спать до обеда, но я переборол себя и встал в семь утра, да еще и зарядку сделал. Какой я волевой человек». Но здесь речь идет о воле не моей, а общества, которое хочет видеть меня вставшим в семь. Вот, если бы я все-таки проспал до обеда, это была бы моя воля, мой собственный произвол.

Взрослых, управляемых волевым центром, очень мало. Это люди творческие, художники, гении. Если не все, то почти все великие открытия, великие произведения искусства сотворены именно так. У древних саха такими людьми были шаманы, отдельные певцы-сказители, мастера-уусы и лучшие из воинов-боотуров. Впрочем, шаманы, ведуны или колдуны, пожалуй, всех этносов, населяющих землю, в древние времена жили и действовали именно так, управляя своими образовательными (целительными) действиями на эмоционально-потребностном уровне. А сегодня на этом уровне в полной мере могут управлять своими действиями только маленькие

дети (дошкольники). Они, все без исключения, управляют своим развитием через волевой круг, по собственному произволу.

Преобладающее большинство людей управляет своим развитием с помощью центра разума. Это проявляется даже при использовании в педагогической практике деятельностных технологий. Они, разумеется, учитывают волевой круг управления детей младшего возраста, но в образовательном процессе определяющую роль с самого начала отдают управляющему центру разума. К сожалению, подозреваю, что даже столь объективная во многом технология развивающего обучения по системе Эльконина-Давыдова – тоже. И ДемСОС. И т.п.

Те, кто привык управлять собой с помощью центра разума, используя опыт, путем логических умозаключений стараются найти единственно правильное решение. Проигрыш ими воспринимается как трагедия. Это люди, ориентированные только на конечный результат. Люди же, привыкшие действовать на эмоционально-потребностном уровне, руководствуются центром воли. Они не умеют работать по строгому алгоритму, запрещающему шаги в сторону («шаг в сторону – считается побег»). Они используют так называемый веерный способ. Пробуя делать только то, что подсказывает сердце. Зачастую это для них оборачивается горьким поражением. Но, если у них что-то получается, то получается на самом высоком уровне, талантливо, гениально.

Эта схема смоделирована нами в результате анализа якутского шаманизма, вобравшего в себя несколько концепций шаманизма, существовавших на территории Сибири и Дальнего Востока (циркумполярные, центрально-азиатские). Центрально-азиатские концепции, доминирующие в якутском шаманизме, могут быть названы евразийскими (Н.Трубецкой, Л.Гумилев). Удивительно, но общая психологическая картинка с точки зрения современной психологии абсолютно верна.

Так, по мнению В.Давыдова, практическое достижение цели при решении той или иной задачи связано с волей. П.Гальперин контрольную часть действия связывает с вниманием. С этой точки зрения волю можно определить как контроль внимания (как реализация найденного пути достижения цели).

**2.2.** Об определяющей, детерминирующей всю деятельность, роли потребностно-эмоциональной сферы говорил В.Давыдов. В.Шадриков тоже считает, что эмоции мощней мышления. Изучением эмоций и их связи с мышлением занимался О.Тихомиров.

А теперь слово В.Давыдову: *«Общая функция эмоций: эмоции позволяют человеку поставить ту или иную жизненную задачу; но это полдела. А самое главное - эмоции позволяют человеку сразу же интегративно определить его физические, духовно-нравственные средства для решения этой задачи. Есть такие средства - человек включает аналитический аппарат условий достижения цели. Эмоции говорят: нет, таких средств нет, - человек отказывается от принятия этой задачи».*

Или: *“Главное в научной деятельности не размышления, не мысли, не задачи, а потребностно-эмоциональная сфера».*

Или: *«Я столкнулся с тем, что некоторые авторы творчество и одаренность не связывают, слава богу, с интеллектом, с мышлением. Потому что в творчестве и одаренности интеллект и мышление - я, конечно, нарочито обостряю, - это пятое колесо в телеге. И поэтому художник плохо мыслит, но блестяще живописует. Писатель может быть дураком в философском смысле, но гениальным писателем, действительно, гениальным».*

К этому В.Давыдов добавляет: *«Дело в том, что в основе целостной деятельности лежат нужда, потребность и эмоция в многогранности своей. Мы почти не знаем, что такое эмоция реального человека».*

Но, не смотря на эти суждения, Давыдов все сводит к выводу о том, что фундаментальность эмоций относительно мыслительного плана связана с тем, что *«на основе эмоций человек ставит перед собой все многообразие задач, в том числе и мыслительную».*

**2.3.** Однако, если вспомнить Ю.Громыко и того же В.Давыдова, то *«вершина всего, что связано с деятельностью, - это управление ею, самоуправление в этой деятельности, когда деятельность самоуправляет собой».* Интерпретируя их, можно

говорить о последовательности ряда действий в процессе овладения человеком той или иной деятельностью: от этапа управления деятельностью – через самоуправление в деятельности – к самоуправлению самой деятельностью. Т.е. мы всегда стараемся на основании каких-то знаний (полученных нами извне) овладеть какими-то новыми для себя способами. Иначе говоря, пытаемся через знание прийти к мудрости. Но, если даже так бывает, то процесс это чрезвычайно сложный. И не каждому дано пройти его до конца. И воля наша, в таком случае, большей частью зависит от воли окружающих. Это подчиненная воля. Воля живущего в авторитарной (вертикальной) системе. А воля как мой собственный произвол подключается к управлению крайне редко. Например, в случае каких-либо стихийных бедствий (когда промедление смерти подобно). Или, на худой конец, когда на вас нападает собака. Вы, действуя на волевом уровне, может быть, чуть ли не бьете мировой рекорд, но спасаетесь от собаки. Если же, прибегая к своему опыту, с помощью логических умозаключений начинаете искать единственно правильное решение, спастись вам уже практически невозможно.

Управление посредством воли (как собственного произвола) – это искусство управлять своим развитием, своим образованием, основанное на контроле внимания. К сожалению, в современной школе обучение основывается на контроле разума. И первоклассник, пока еще находящийся в том возрасте, когда для каждого ребенка его самообразование основано на собственном «произволе», придя в школу, вынужден подавить в себе творчество.

Как уже было сказано, «*ученик образующийся*» должен пройти путь от управления деятельностью – через самоуправление в деятельности – к самоуправлению самой деятельностью. Но, если еще раз обратиться к картинке о нашем психическом самоуправлении, есть путь более оптимальный и, я бы сказал, природосообразный (сообразный природе ребенка).

Ребенок, на беглый взгляд, - это типичный *homo ludens* Й.Хейзинги. Но, если более вдумчиво взглянуть в детскую игру, окажется, что это действие, в которое ребенок включен на полном серьезе, является для ребенка образом жизни, главным способом его образования и развития. Налицо уровень самоуправления деятельности, т.е. «произвола» детского самообразования, мудрости, которая выше интеллекта. И это уже не человек играющий, а *человек-игра*. Оказывается, есть основания

утверждать, что предпочтительней от этой детской мудрости идти (как бы вспять) через самоуправление в деятельности к осознанному (взрослому) управлению деятельностью. Не от информативного знания к знанию-мудрости, а от знания-мудрости к информативному знанию. Сперва инициация эмоциональная (если хотите, экстатическая – как в шаманизме во время болезни-расчленении). Затем перевод ее (в процессе рефлексии) в инициацию эвристическую. И только после этого – инициация дидактическая, как получение информативного знания, помогающего более глубоко постичь приобретенный способ восприятия мира. На пути к знанию иррациональная эмоционально-интуитивная мудрость ребенка ценнее рационального разума взрослого. Предки-то наши всегда помнили это и пользовались этим, обучая детей “ремеслам”. А мы давно забыли свое мифологическое детство, ушли от него глубоко в дебри “рацио-” и всем своим поведением только углубляем разрыв непонимания между нами и отворяющим двери в наш мир подростком. От того-то, скорей всего и столь плачевная статистика подросткового суицида (подростки в этом скорбном списке стоят на первом месте – впереди наркоманов, бомжей и т.п.).

**2.4.** В 1931 г. в статье "О формально неразрешимых предложениях Principia Mathematica и родственных систем" К.Гедель доказал теорему о неполноте: если система  $Z$  (содержащая арифметику натуральных чисел) непротиворечива, то в ней существует такое предложение  $A$ , что ни само  $A$ , ни его отрицание не могут быть доказаны средствами  $Z$ . На примере анализа формальной системы Гедель показал, что в достаточно богатых содержательных нормальных системах имеются неразрешимые предложения, т.е. предложения, которые недоказуемы и одновременно непроверяемы.

Из теоремы Геделя следует, что внутри замкнутой системы любое научное построение, основанное на рациональной логике, будет неполным. Т.е. всегда найдется такое утверждение, которое нельзя ни доказать, ни опровергнуть. Это означает, что система должна быть открытой.

Впервые о системах (относительно человека) заговорил биолог Л. фон Бергаланфи, в 1937 г. предложивший рассматривать “вид” как “комплекс элементов, находящихся во взаимодействии” и назвавший это “системой открытого типа”.

Системный подход стал известен благодаря философам Э.Юдину, В.Садовскому и биологу А.Малиновскому. В этнологии (что для нас особенно важно) описаны открытые системы и блестяще использован системный подход Л.Гумилевым. Дадим ему слово: *“Общеизвестный пример системы – семья, живущая в одном доме. Элементы ее: муж, жена, теща, сын, дочь, дом, сарай, колодец, кошка. Пока люди любят друг друга, система устойчива; если они ненавидят друг друга, как в романах Агаты Кристи, - система держится, пусть на отрицательной комплиментарности. Но если супруги разведутся, дети уедут учиться, теща разругается с зятем, сарай без ремонта, развалится, колодец зацветет, кошка заведет котят на чердаке, - то будет уже не система, а просто заселенный участок. И наоборот, пусть умрет теща, сбежит кошка, но будет писать любящий сын и приезжать на именины дочка, - система сохранится, несмотря на перестройку элементов. Это значит, что реально существующим фактором системы являются не предметы, а связи между ними, хотя они не имеют ни массы, ни веса, ни температуры”.*

**2.5. Связи. Система элементов как система отношений.** Отношения, создающие и определяющие характер системы. Реальность текста создается системой отношений. Реальность личности – тоже. А что представляют собой отношения? А то, что входит в структуру целого (текста или личности). Иначе говоря, отношения складываются из определенных значимых антитез. Представьте себе некие оппозиции, из которых выстраивается ваше взаимодействие с внешним миром. Мое личное бессознательное (и сознательное) встречается и взаимодействует с коллективным бессознательным (и сознательным). Идет постоянный (динамичный, пульсирующий) диалог внутреннего мира человека с окружающей его действительностью.

Только так появляется и проявляется личность. Она по сути своей диалогична. И (мы уже говорили об этом) возникает она только в диалоге, который мы привыкли называть внутренним. А ведь объективней было бы называть его личностным. Это тот самый диалог, в котором с завидным постоянством (динамически, циклично... - как гумилевская кривая сгорающего костра или увядающего листа) наступает момент истины, проявляющий личность (как проект?).

**2.6.** Думаю, сейчас самое время – еще раз, (на другом уровне, на другом витке спирали нашего разговора) поговорить о диалоге внутреннего с внешним, т.е. об этой самой границе проявляется нами и “читается” другими наша личность (впрочем, мы сами тоже всю жизнь находимся в процессе постоянного “чтения” самих себя).

Для этого попробуем обратиться к тому, как рассматривает речевую деятельность философия культуры? И собеседником нашим будет М.М.Бахтин, чье научное творчество питалось идеями «серебряного века» русской культуры. М.М.Бахтин, который, по словам известного культуролога, основателя школы диалога культур В.С.Библера, *«...оказался предельно значимым и в содержательном плане. Именно в это время философская мысль стала завязывать решающие узлы того диалога культур, который станет основным определением всей культуры XX в. Собственно христианская философия (Булгаков, Флоренский, Бердяев, Шестов) и подчеркнуто светская, откровенно европейская философская мысль Г. Г. Шпета характерны именно тем, что они включают в современный напряженный философский разговор самые начальные прозрения европейской культуры, заново выясняют духовные основания и христианской теологии, и античного эйдетического разума. В этой связи подчеркну, что, как я предполагаю, большим недостатком нашего современного обращения к философии "серебряного века" является чисто догматическое толкование религиозных исканий этого времени. Мы не замечаем, что в самых своих выстраданных идеях Бердяев и Шестов погружены в глубочайшую ересь (если использовать язык любой церковной ортодоксии),- начинают диалог с Библейскими основами (если перейти на язык культуры). Бердяев предрекает, что Бог бессилен перед небытием, в сфере Ничто. Шестов гиперболизирует трагический иррационализм Библейского Слова. Но речь идет не только о религии. Духовность имеет другой - собственно философский - полюс. Здесь все начинается связкой: филология - философия.*

Михаил Михайлович Бахтин в своей поэтике культуры, - Густав Шпет в понимании "внутренней формы слова", - Опояз в исследованиях литературной формы начинают основной и очень трудный внутренний диалог культуры (и философии культуры) XX в.; проблемы ими поставленные, актуальны и сейчас, в канун века XXI-

Бахтин писал: *«Искусство и жизнь не одно, но должны стать во мне единым, в единстве моей ответственности»*. В постоянном «диалоге», - скажем мы. И это будет не модернизацией, но раскрытием пафоса мысли Бахтина. Он говорит о личной ответственности за судьбу культуры - *«в будущее и прошлое»*.

В творчестве Бахтина заметен интерес к тем неделимым атомам культуры, в которых все ее определения, - логические, научные, эстетические, личностные - выступают в неразделимом единстве. Это в какой-то мере сродни идее «бесконечно малого» у Германа Когена и идее «элементарных математических исчислений» М.И.Кагана, которые пронизаны вниманием к «деталям» (о которых, вроде, и говорить не стоит) как к истокам человеческого мышления, причем мышления определенной исторической эпохи.

Культура для Бахтина - это самодетерминация личности. А говоря о мышлении, Бахтин подчеркивает: *«Мы говорим только определенными речевыми жанрами, то есть все наши высказывания обладают определенными и относительно устойчивыми типическими формами построения целого»*. Бахтин полагает, что мышление гуманитария должно осуществляться в пределах определенного речевого жанра:

- *что оно должно постоянно выходить за пределы этого жанра, в бесконечность общения с иными жанрами и формами «построения целого»;*
- *что мышление гуманитария имеет и должно иметь дело только с текстами, должно осуществляться в плоскости текста;*
- *что оно должно осуществляться на выходе из текста, на границе текстов, в авантюре диалога с внетекстовым автором текста, с бесконечным контекстом культуры, контекстом, нацело втягиваемым в данный текст, - нацело выходящим за его (этого текста) пределы.*

Почему именно мышление гуманитария? А потому что в рамках общеобразовательной школы каждый учебный предмет (как компонент культуры и средство формирования личности ученика), преследуя цель дать ребенку единую онтологическую картину мира (как способ восприятия этого мира), по глубинной технологической сути своей все-таки гуманитарен, междисциплинарен, наддисциплинарен, интегративен.

А естественнонаучно-теоретическое мышление, оставаясь всеобщим, все же вполне делится на «жанры»: «физика», «математика», «биология» и т. д., а в гуманитарном знании, понимаемом традиционно, напрашивается деление: вот это - литературоведение, а это - лингвистика. Это уничтожает саму возможность мышления. *«Возможно, этим же объясняется неотделимость «итога» (данное произведение) от субъекта, невместимого в этот итог?»* (В.Библер)

*«Дух не может быть дан как вещь (прямой объект естественных наук), а только в знаковом выражении, реализации в текстах, для себя и для других...»* (М.Бахтин).

*«Текст... своеобразная монада, отражающая в себе все тексты (в пределе) данной смысловой сферы»* (М.Бахтин).

Главное - это *«не элементы (единицы) системы языка, ставшие элементами текста, а моменты высказывания. Высказывание как смысловое целое»* (М.Бахтин).

*«В произведение входит и необходимый внетекстовой контекст его. Произведение как бы окутано музыкой интонационно-ценностного контекста, в котором оно понимается и оценивается...»* *«Внетекстовой интонационно-ценностный контекст... в большей своей части, особенно в своих наиболее существенных и глубинных пластах, остается вне данного текста как диалогизирующий фон его восприятия»* (М.Бахтин).

Литература для Бахтина - это не одна из разновидностей искусства, но суть (точнее, смысл) искусства как человеческой деятельности. Человек там, где речь; речь там, где диалог; диалог там, где литература. Интерпретация сквозь призму педагогики: ***человек там, где речь; речь там, где диалог; диалог там, где образование.***

*«Произведения разбивают грани своего времени, живут в веках, то есть в большом времени, причем часто (а великие произведения - всегда) более интенсивной и полной жизнью, чем в своей современности... Жизнь великих произведений в будущих, далеких от них эпохах, как я уже сказал, кажется парадоксом. В процессе своей посмертной жизни они обогащаются новыми значениями, новыми смыслами; эти произведения как бы перерастают то, чем они были в эпоху своего создания... Смысловые явления могут существовать в скрытом виде, потенциально, и раскрываются только в благоприятных для этого раскрытия смысловых культурных*

контекстах последующих эпох. Смысловые сокровища, вложенные Шекспиром в его произведения создавались и собирались веками и даже тысячелетиями: они таились в языке,... в таких пластах народного языка, которые до Шекспира еще не вошли в литературу, в многообразных жанрах и в формах речевого общения, в формах народной могучей культуры (преимущественно карнавальных), слагающихся тысячелетиями..., в сюжетах, уходящих своими корнями в доисторическую древность, наконец, - в формах мышления. Шекспир, как и всякий художник, строил свои произведения из форм... уже отягченных смыслом, наполненным им... Шпенглер представлял себе культуру эпохи как замкнутый круг. Но единство определенной культуры - это открытое единство. ...В каждой культуре прошлого заложены огромные смысловые возможности, которые остались не раскрытыми, не осознанными и не использованными на протяжении всей исторической жизни данной культуры... Дистанция во времени, которая превратила греков в древних греков, имела огромное преобразующее значение: она наполнена раскрытиями в Античности все новых и новых смысловых ценностей, которых греки сами не знали, хотя сами и создали их...» (М.Бахтин).

Далее Бахтин говорит о всеобщности идеи диалога:

### **1. О всеобщности диалога как основы человеческого взаимопонимания.**

- «Диалогические отношения... - это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там... начинается и диалог». «Все в жизни (уже - без исключений, без «почти») диалог - то есть диалогическая противоположность».

### **2. О всеобщности диалога как основы всех речевых жанров. О неместимости понятия «диалог» в понятие «спор».**

- Бахтин возражает против «узкого понимания диалогизма как спора, полемики, пародии». Он утверждает: «Это - внешние, наиболее очевидные, но грубые формы диалогизма. Доверие к чужому слову, благоговейное приятие (авторитетное слово), ученичество, поиски и вынуждение глубинного смысла, согласие, его бесконечные градации и оттенки (но не логические ограничения и не чисто предметные оговорки), наслаивания смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (коридор

голосов), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого и т. п. Эти особые отношения нельзя свести ни к чисто логическим, ни к чисто предметным. Здесь встречаются целостные позиции, целостные личности».

### **3. О нетождественности всеобщности диалога с прямым обобщением.**

- «Диалогическое проникновение обязательно в филологии (ведь без него невозможно никакое понимание): оно раскрывает новые моменты в слове (смысловые в широком смысле), которые, будучи раскрыты диалогическим путем, затем овеществляются. Всякому продвижению науки о слове предшествует ее «гениальная стадия» - обостренно диалогическое отношение к слову».

Диалогизм всеобщ; диалогизм - уникален (он свойствен «гениальным стадиям» - узловым моментам развития культуры. Диалог всеобщ не «размазанно», но - в средоточии человеческого духа. Это ключевой смысл: внутренняя связь (тождество?) идеи диалога с идеей сознания и самосознания, с идеей личности (В.Библер).

И тогда логичным становится определение культуры как *со-знания*, существующего (становящегося) только в гуманитарном диалоге и в соответствии с *со-вестью*. Культура как совместное знание, со-знание. Потому что сознание возможно лишь там, где есть два сознания. Когда происходит осознанная встреча этих сознаний.

Речь - любая речь (речевой процесс) может быть, по Бахтину, истинно понята лишь в контексте диалогических отношений. Элементарная единица речи - «высказывание», граница которого и смысл которого - начало «ответа» другого человека, как начало моей и его личности. Наш диалог (через нашу ориентацию на ответ или новый вопрос, направлен в будущее, потенциален, ибо таит возможность и предвосхищение ответов, вопросов и сомнений. Бахтинское понимание речи – всеобщее и, я бы сказал, в этом смысле педагогично, образовательно. Оно резко отлично от обычного «грамматического» (единица речи - предложение) и от соссюровского (структуралистского) понимания.

**2.7.** Аналог такого диалога - «внутренняя речь» в понимании Выготского. Когда «внешняя артикулированная речь» (грамматически расчлененный язык) погружается в

психику индивида, тогда этот язык (по Выготскому) полностью перестраивается, собирается в «точку» вне-временной внутренней речи, обладающей своим синтаксисом и своей семантикой (смыслов, а не значений). Внутренний диалог как решающий этап дизайна собственного мифа перед его публичной презентацией. И в этом смысле шамана, допуская повторяемость циклов развития на любом уровне систем, пожалуй, можно назвать человеком живущим в режиме внутреннего диалога. Как этапа дизайна его (шаманского) мифа, предваряющего презентацию, которая называется погребение.

Диалог культур в работах Бахтина происходит не в «лакуне» между культурами, не на границе, где эти культуры, встречаясь, заново и впервые становятся во все новых культуротворческих актах (людей, ведущих этот диалог). Он происходит внутри определенной культуры, в пространстве, где встречаются поколения, со-творя культуру новую. Иначе говоря, это диалог *«преднайданный»* (В.Библер). В высшем своем проявлении – диалог внутренний. *«Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить форму тождества  $A=A$ . ...Подлинная жизнь личности совершается в точке этого несовпадения человека с самим собой»* (М.Бахтин). В человеке всегда есть внутренняя незавершенность. Это состоит из психических реальностей, представляющих ряд оппозиций. На продуктивности-непродуктивности этих противоречий и строится личность как внутренний диалог с самим собой и с окружающим миром одновременно. Не совпадая с самим собой, я все время завершаю в себе мое незавершенное и никогда не завершаю его. Доминанта личности – самосознание как все тот же диалог. Потому-то личность сама по себе – уже состояние постоянного процесса образования, изменения, трансформации. Потому-то у образования и не может быть больше абсолютно никаких ресурсов кроме нашего изменяющегося мироощущения. Только поступаясь чем-то в себе, только отказываясь от чего-то, мы можем вобрать в себя новое, трансформирующее, изменяющее, образующее нас.

А теперь несколько ключевых бахтинских определений всеобщности гуманитарного мышления:

- *гуманитарное мышление как мышление, ориентированное на смысл;*
- *гуманитарное мышление как мышление, ориентированное на смысл, поскольку оно*

*(гуманитарное мышление) обращено от человека к человеку;*

- *гуманитарное мышление как мышление, обращенное от человека к человеку и поэтому (в сути и замысле своему) диалогичное.*

Текст - это не только (может быть, не столько) голос; это - *слушание* чужой встречной речи. Поэтому понять смысл данного текста означает понять два (как минимум) текста, встречающихся в одном, на его границе. Понять эту встречу.

*«Этапы диалогического движения понимания: исходная точка - данный текст, движение назад - прошлые контексты, движение вперед - предвосхищение (и начало) будущего контекста».*

*- «Увидеть и понять автора произведения - значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект («Ди»). При объяснении - только одно сознание, один субъект; при понимании - два сознания, два субъекта... Понимание всегда... диалогично».*

Понимание - всегда - взаимопонимание. Решающую роль в этом процессе играет *форма* (как способ восприятия и способ дизайна образа-проекта воспринятого), знаменующая мои перцептивно-креативные возможности.

*«Я должен пережить себя... творцом формы, чтобы вообще осуществить художественно-значимую форму как таковую... Форму я должен осознать как мое активное, ценностное отношение к содержанию, чтобы пережить ее эстетически... Как только я перестаю быть активным в форме, успокоенное и завершенное формой содержание тотчас взбунтуется... Содержание произведения - это как бы отрезок единого открытого события бытия, изолированный и освобожденный формой от ответственности перед будущим событием и потому в своем целом самодовлеюще-спокойный, завершенный, вобравший в свой покой и в свою самодостаточность и изолированную природу».*

*«Избыток видения - почка, где дремлет форма и откуда она разворачивается как цветок».*

*«Форма есть граница, обработанная эстетически» (М.Бахтин).*

Современный человек не может быть абсолютным автором идеи. Он может в первую очередь быть только автором формы высказывания (текста). «Я люблю вас,» – говорите вы женщине. Но ведь уже было когда-то: «Я помню чудное мгновенье...».

Или: “Я встретил вас и все былое...”. Разные формы одной идеи. И каждый раз в каждом последнем высказывании (тексте, действии) отражается все что было до нас (если мы в диалоге с ним, а мы, сами того не осознавая, всегда находимся в опосредованном диалоге с ним). Помните мысль Камю о том, что абсолютным реалистом (если таковой должен быть) может называться только бог, поскольку он создал нас и всю реальность, нас окружающую?

И потому слушатель (читатель, ученик...) как соавтор высказывания (текста...) всегда гениален. Причем, если автор имеет может посредственным, то читатель (как соавтор) всегда не просто гениален, он конгениален вершинам человеческой мысли. Ибо в воспринимаемом им высказывании (тексте), по крайней мере в рамках темы высказывания (текста), сфокусирован многовековой опыт человечества (благодаря опосредованному диалогу через книги и т.п. – впрочем, это называется непосредственный диалог с культурой). И он совершает гигантскую по напряженности работу, воспринимая, анализируя, изучая (используя при этом опыт) и создавая в себе (для себя) образ-проект-миф (авторскую интерпретацию) воспринимаемого. В этом смысле, не ты хороший лектор, а я прекрасный слушатель. Или наоборот – не ты слабый лектор, а я плохой слушатель.

Бахтинский диалог... имеет два полюса:

Один полюс. - *Микро-диалог, пронизывающий каждый атом, каждую единицу сознания и речи индивида (в горизонте личности), совпадающий с определением самого субъекта сознания и деятельности.* Такое напряженное совпадение диалога с самим субъектом сознания и деятельности осуществляется в диалоге внутреннем. Его как внутреннюю речь (с особым «точечным» синтаксисом и особой «точечной» семантикой смысла глубоко и точно понял и описал Л.С.Выготский.

Внутренний диалог – как последний этап деятельности перед публичной презентацией образа-проекта. Этап внутренней рефлексии образа до предъявления образа (как рефлексия деятельности до наступления деятельности), предваряющий рефлексией публичную (во время презентации), когда к моему осознанию того, что я создал, подключатся другие голоса (как их осознание моего), и проявится становящееся наше со-знание как становящаяся наша культура.

Этот «внутренний диалог (то есть - микродиалог) конгениален, по мысли

*Бахтина, высотам художественной «литературы...», где я и другой сочетаются особым и неповторимым образом: я - в форме другого, другой - в форме я»* (В.Библер).

Что в предъявляемых нам текстах культуры исключительно и есть гениальное открытие, то в нашей внутренней речи осуществляется необходимо и по самому ее существу.

Это - один полюс.

Второй полюс – *“макродialog”, dialog в Большом времени, dialog культур.* Dialog текстов культуры, постоянно способных актуализировать свой смысл и формировать свои новые смысловые пласты в аспекте осуществления этого диалога в сознании человека. В его «микродialogе».

Итак, «гуманитарное мышление» воссоздает смысл человеческого бытия, совмещая, воссоединяя оба полюса диалога: «макродialog» культур и «микродialog» в моем сознании. Я воссоздаю смысл моего бытия, совмещая, воссоединяя оба полюса диалога: «микродialog» в моем сознании и «макродialog» культур. Оба процесса неразделимы. Как движение индивидуального и социального навстречу друг другу, формирующее и развивающее личность.

Вне такого совмещения гуманитарное мышление (как образующее, формирующее личность) неполноценно.

Перевес «микродialogа» создает душевный эгоцентризм, или, в лучшем случае, опускает сознание с высот духа в «долины или предгорья душевной жизни». «Предгорья и долины» эти не менее существенны для бытия человека, но сейчас речь идет не об этом.

Перевес «макродialogа» означает растворение того Я, который ведет диалог и беспрекословно отдает свою уникальную судьбу во власть анонимного культурного диалога. И диалог культур оказывается беспредметным, пустым. Мое Я - уже не субъект диалога сознаний, осуществляемого и моим сознанием тоже. Мое Я - всего лишь медиум, поле приложения всеобщих знаний.

**2.8.** Еще дальше в своих размышлениях о речевой и мыслительной деятельности идет М. Хайдеггер, отталкиваясь от определения памяти. Для него - это *собрание*

мыслей о том, что «помыслено» уже заранее, ибо оно может мыслиться постоянно и прежде всего остального. Память - это собрание воспоминаний о том, что должно осмыслиться прежде всего другого. Это собрание прячет в себе и укрывает то, что всегда следует мыслить в первую очередь, все, что существует и обращается к нам, зовет нас как существующее или побывшее. Память как собранное воспоминание о том, что требует осмысления, - это источник поэзии. Следовательно, и сущность поэзии имеет основание в мышлении. Об этом говорят нам мифы, сказания. Их сказывание называет самое старое, самое раннее не только в смысле отсчета времени, но и потому, что оно по самой своей сущности было, есть и будет достойным мышления.

Хайдеггер различает два вида мышления - логическое и поэтическое.

*«...пока мы представляем мышление со слов логики, пока мы всерьез не поймем, что сама логика уже основывается на определенном виде мышления, до тех пор нам не удастся увидеть, каким образом же поэзия основывается в воспоминании. Все, сказанное в поэзии, берет начало из вспомянутого воспоминания».*

*«...диалог с поэзией и поэтами, чьи изречения, как ничто иное ждут отклика в мышлении. Сказанное поэтом и сказанное мыслителем никогда не одно и то же. Но и то, и другое могут говорить различными способами одно. Это удастся, правда, лишь тогда, когда пропасть между поэзией и мышлением зияет ясно и определенно. Это происходит, когда поэзия высока, а мышление глубоко».*

Интересна хайдеггеровская концепция языка как поэтического мышления. Он говорит, что первоначальный язык, праязык, - это поэзия, как «утверждение бытия», «утверждение истины», «Поэзия есть изначальное название бытия». «Мышление есть поэзия». Оно состоит в том, что дарит, основывает и дает начало. Так постигаем мы подлинный смысл бытия.

*«Язык в чистом виде -это стихотворение».*

Хайдеггер пытается показать, что стихотворение и есть та сфера, где пребывает мышление, выполняя свое собственное назначение. Он просто приглашает следовать за ним по пути, ведущему в царство языка: этот путь и есть «образность речи», которая характеризует поэзию. «Поэзия движется в стихии (вы)сказывания и мышления». Эта стихия нас питает, однако существо этого единства остается

непонятным, и Хайдеггер оставляет открытым вопрос о том, что составляет основу единства высказывания, т. е. повествования как такового, и мышления, которое всегда следует за высказыванием.

Высказывание у Хайдеггера - это сама форма поэтического творчества, но не сам язык. Мышление, связанное с этой формой языка, также еще не дает нам сущности языка, оно лишь показывает путь к этой непостижимой в своих истоках сущности. Высказывание есть показывание, утверждает он, часто подчеркивая также и в другой связи ту мысль, что в процессе говорения люди становятся на путь движения к сущности языка, к языку как таковому. Но только поэт способен постигнуть силу, заключенную в языке, использовать могущество и ценность слова.

Слово - это такое благо, которое дано только поэту, постигающему его тайну особым, необычным путем благодаря своей профессиональной способности, которую он получил свыше. Поэт, утверждает Хайдеггер, не только достигает знания, но и проникает в отношение между словом и вещью. Поэт своим творческим дарованием проникает в тайну тайн, приоткрывая завесу над той загадкой, которая не может быть решена разумом.

**2.9.** Говорят, что какие-то зачаточные проявления диалога с окружающим его миром происходят уже в утробе матери. То он начинает проявлять недовольство не понравившейся ему музыкой, решительными толчками требуя прекратить экзекуцию его тонкого слуха. То умиротворенно замирает, блаженствуя и упиваясь музыкой, тронувшей его зачаточные (?) чувства. И до последнего пытается спастись от аборта, молит о пощаде безмолвной гримасой негома плача, всем своим крохотным существом вжимаясь в самый укромный уголок материнского лона.

Но, вообще-то, рождение нашей личности начинается в момент рождения физиологического. Мои легкие безжалостно обжигает воздух, даруя мне право дышать и, в то же время, предупреждая о трагичности выбора между жизнью и смертью. Первый акт нашей жизненной драмы начинается с выбора. И потому абсолютно прав Я.Корчак, которому невозможно отказать в любви к детям, утверждая, что главное право ребенка – это право на смерть. На смерть. Как право выбора, с которого

начинается жизнь. И образование, которое продолжается до тех пор пока это право есть. А исчезает оно только с наступлением смерти.

Я родился и пока своего права не осознаю. Оно дремлет во мне. Я целостен. Я гармоничен. Я живу в полном согласии с окружающим. Но наступит день, и мой внутренний мир, воплощенный пока только в некой целостной спихической пра-реальности (благодаря которой я и живу пока по собственному произволу), вступит в полноценный диалог с социумом). Я воспользуюсь своим правом «на смерть». Мой внутренний мир начнет делиться на «пары психических реальностей» (В.Розин). Я, чтобы принять то или иное решение, буду вынужден чем-то в себе поступаться. Только так и происходит образование. И в полной мере оно начинается только с момента отказа от чего-то в себе как момента истины. Человек начинается “с первого свободного действия – с неподчинения приказу” (Э.Фромм). Как Адам и Ева, за грех первородный изгнанные из рая.

Из вполне определенной, спокойной ситуации я делаю шаг в ситуацию неопределенную, пугающую своей открытостью. Я выпадаю из безбедного существования сообразно природе, хотя все еще нахожусь в ней. Еще один диалог. Еще одна оппозиция. Еще одна драма. Драма моей конечности и бесконечности. “Необходимость находить вечно новые решения противоречий своего существования, находить все новые, более высокие формы единства с природой, своими ближними и самим собой служит источником всех психических сил, которые движут человеком, всех его страстей, аффектов и тревог.

Как биологическое существо я родился. Но как человек (как убедительно пишет об этом Э.Фромм) и, добавлю к этому, как личность я рождаюсь всю свою жизнь. Физиологическое рождение – это только начало рождения личности.

А в тот самый момент, когда личность моя наконец-то родится, смерть скует мои члены. Смерть и жизнь ходят вместе. Они не отделимы друг от друга. Нет смерти – нет жизни. Как тут не вспомнить слова о том, что личность – это поступок длиной в жизнь, как наше самоопределение и самостоянье (В.Библер).

И снова Фромм – в моей интерпретации. Вернее, уже я и со мной личность Фромма (так, как я “читаю” и понимаю ее). Как некий имидж. Образ, созданный мной. Мой образ-проект мысли Фромма (если можно так сказать).

Но вся трагичность человеческого существования на земле заключается в том, что большинство из нас умирает, так и не успев родиться. Как личность. Как Человек. Всю жизнь становимся. И не успеваем стать. Кто (для себя) все-таки станет тем, кем стремился стать, тот на смертном одре лежит просветленный, как бы приветствуя свой уход в неизвестный для остающихся мир вечности. А тот, кто уходит, не успев решить всех дел своих земных, умирает искаженный гримасой сопротивления смерти, гримасой ужасающего страха перед неизбежностью смерти.

Это ждет меня впереди. А пока я только родился (физиологически). И первым глотком воздуха, разрывающим легкие, вселяется в меня жажда свободы, стремление к освобождению. Только освободившись, я смогу ощутить себя личностью. И с этим ощущением меня посетит смерть.

**2.10.** Свобода. Еще одно понятие, в котором надо разобраться, которое необходимо понять. Чтобы понять жизнь. И смерть. И тем самым – личность. Ее образование. Содержание образования, не сосредоточенное в учебных пособиях, со втиснутыми в них формулами, задачами и упражнениями, а раскрывающее драматический процесс становления и развития человеческой личности.

Степень моей свободы, в первую очередь, скорее всего, зависит от того, **что** есть любовь для меня, во мне и в тех, кого люблю я и кто любит меня. Необходимость единения (связанности) с другими как моя ведущая потребность.

Есть путь подчинения. И есть путь доминирования. Оба, в конце концов, разрушают целостность личности. Но есть еще третий путь – путь любви. Т.е. потребность единения как потребность, ведущая к любви и, следовательно, к диалогу. Ибо любовь – это “единство с кем-то или чем-то вне самого себя при условии сохранения отделенности и целостности собственного Я” (Э.Фромм). Когда ощущение причастности дает возможность раскрыться моему Я. Фромм вводит любовь в состав

продуктивной ориентации, о которой говорит: “Это активная и творческая связанность человека со своим ближним, с самим собой и природой. В сфере *мысли* эта продуктивная ориентация выражается в адекватном охватывании мира разумом. В сфере *действия* продуктивная ориентация выражается в продуктивной работе, прототипом которой служат искусство и ремесло. В сфере *чувства* продуктивная ориентация выражается в любви, которая есть переживание единства с другим человеком, со всеми людьми и с природой при условии сохранения собственного чувства целостности и независимости”.

Такая продуктивная любовь, включающая в себя отношения *заботы, ответственности, уважения и знания*, по Фромму называется братской любовью.

Но сперва наступает время любви материнской (по Фромму), когда моя мать, мой отец, все те взрослые, что окружают меня в мои первые дни и годы, лепят меня (как личность) по своему образцу и подобию, вкладывая в меня некую программу восприятия мира. Каждый новый взрослый, появляющийся в моем окружении, считает своим долгом поделиться со мной своей точкой зрения на окружающий мир. Начинается это с разъяснения (разумеется, на понятном для младенца “языке”) того, что такое хорошо и что такое плохо. Каждый взрослый в начале моего пути – для меня учитель.

Они учат меня описывать мир. И в какой-то момент (очередной момент истины для меня) я начинаю воспринимать мир в соответствии со сформированным в моем сознании взрослыми описанием. Этот момент имеет огромное значение для меня, так как он детерминирует всю мою дальнейшую судьбу. Именно здесь берет свое начало и обретается миф о моем предназначении на этой земле, миф о предопределенности моего существования, миф о роке, довлеющем надо мной. Именно в этот момент “моей” истины я открываю дверь и заглядываю в мир взрослых. Я становлюсь полноправным членом сообщества, использующего вложенное в меня описание мира. Если мой способ не совпадает со способом сообщества. Мое несовпадение с самим собой в точке проявления моей личности резонирует с несовпадением, существующим “вне-”. Вот где “зарыта собака” основного вопроса подростковой школы. “Клубный”

(тусовочный) интерес подростка и “вертикальный” интерес ЗУН-овского образовательного стандарта.

### **2.11. Попробую об этом же на языке физики.**

Колебания, вызываемые периодически действующей на тело внешней силой, называются вынужденными. Период вынужденных колебаний всегда совпадает с периодом внешней среды. Амплитуда же вынужденных колебаний зависит как от характера внешнего воздействия, так и от свойств самого колеблющегося тела.

Колебания системы, которые происходят при отсутствии периодических внешних воздействий на эту систему, называются свободными колебаниями. При наличии сил сопротивления среды и трения свободные колебания будут затухающими. Свободные колебания системы, которые должны происходить при отсутствии сил сопротивления среды и трения, называются собственными колебаниями этой системы.

Колеблющееся тело, которое создает волновое движение в окружающей среде, называется вибратором. Тело, амплитуда вынужденных колебаний которого сильно увеличивается только при определенном периоде вынуждающей силы, называется резонатором. При этом в интенсивные колебания приходит только тот резонатор, период собственных колебаний которого совпадает с периодом внешнего воздействия на него.

Амплитуда колебаний увеличивается и достигает максимального значения при совпадении частот. При дальнейшем увеличении частоты колебаний в волне амплитуда колебаний резонатора начинает уменьшаться. Такая частота вынуждающей силы, при изменении которой (как в большую, так и в меньшую стороны) амплитуда вынужденных колебаний системы уменьшается, называется резонансной частотой для этой системы.

Явление быстрого нарастания амплитуды вынужденных колебаний системы при приближении частоты вынуждающей силы к резонансной частоте называется явлением резонанса.

Амплитуда колебаний системы при резонансе зависит от сил сопротивления и трения, действующих на эту систему. Чем меньше силы сопротивления, тем больше амплитуда колебаний системы. Это означает, что особенно большие амплитуды колебаний при резонансе получают при малых силах сопротивления, что может

привести к разрушению всей колебательной системы. Из сказанного следует, что при резонансе к резонатору переходит наибольшее количество энергии от вибратора.

Иначе говоря, личность (как наше образование, трансформация, постоянное становление, чтение себя и перевод) проявляется не в нас самих, а между нами. Следовательно, к образованию имеет прямое (определяющее) отношение не компоненты культуры, изучаемые нами, а сущность нашего становления и развития в пространстве и времени. Напоминаю слова Л.Гумилева: *«...этническое поле находится не в телах особей, а между ними, и, следовательно, исследуя народы этнологически, мы изучаем не внешность явлений, а их сущность в пространстве и во времени»*. Все детали быта, обрядов, культа и т.п., описываемые этнографами, для этнологов только опознавательные знаки причины, их породившей. Равно, как словесные образы, описываемые литературоведами, являются теми же опознавательными знаками причины, их породившей. К такому же выводу подталкивает и учение Ф. де Соссюра о языке как знаковой системе. И это же имеет отношение к образованию.

Но вернемся к моменту истины подростка, когда он ощущает то, что владеет способом восприятия и описания мира. Он может в рамках этого способа самостоятельно интерпретировать воспринимаемое. Интерпретации эти (в свою очередь) подтверждают описание, становящееся все более устойчивым.

И получается, что реальность, которую я привык называть объективной, - это не сам мир изначальный, а всего лишь его описание, которое вкладывали в меня с самого момента рождения. Структура, созданная по образу и подобию культуры как нашему образу и подобию. И в этом смысле я запрограммирован на свою жизнедеятельность. Или, как пишет Э.Фромм, *«обречен на деятельность»*. И программировали меня с того самого первого вдоха.

## **2.12. Вдох и выдох. Вдох, выдох и ритм, направляющий жизнь (и образование).**

Ритм набегающей волны. Ритм дыхания. Смена дня и ночи. Смена приливов и отливов. Времена года. Ритм слова, предельно воплощающийся в стихах и песнях. Ритм звуков, раздирающий перепонки децибелами свержуковых двигателей или чарующий душу и тело гармонией музыки.

Звуком можно исцелить страждущего. Или сделать недужным врага. И даже убить. Надо лишь суметь к соответствующей ритмической конструкции звуков подобрать соответствующий темп и интонацию звучания.

На этой особенности звуковых (и световых) волн построен «стробоскопический» эффект, когда танцующие начинают терять голову и корчиться в экстазе, всецело отдавшись во власть музыки, дополненной ритмичными вспышками яркого света. Победное шествие по планете в 60-е гг. рока связано, на мой взгляд, не только с качеством самой музыки, но и с тем самым эффектом совпадения звуковых конструкций с биологическими ритмами слушателей.

Физики и биологи говорят о десяти периодах. Десять колебаний в секунду. Человеческое ухо не в состоянии воспринять такой звук. А мозг – да. Это биоритм среднестатистического *homo sapiens*. Совпадение вызывает явление резонанса. А это... Или “нирвана”. Транс. Состояние, позволяющее подсознанию уйти в “параллельные миры”. Или состояние на грани сумашествия, когда шизофрения – это самая малость. Или кома. И смерть. Или творческое состояние, когда тебе дозволено все, ты способен и можешь все. Ты уже - не ты обычный. И даже не *homo ludens* (человек играющий) Й.Хейзинги, а человек-игра, в творческом порыве способный на все.

**2.13.** Этим же законам, вероятно, было подчинено и взаимодействие древнего человека с первыми музыкальными инструментами. Наиболее характерен в этом отношении варган - инструмент, на котором играют по всей Евразии и Меланезии и который, по мнению японского исследователя Лео Тадагавы, везде *«...имеет одинаковые своеобразное строение, принципы звукоизвлечения и специальные способы использования ротовой полости исполнителя в виде резонатора, а также общий культурный фон у многих народов»*.

Тадагава приводит «запись» или словесное переложение игры на бивабон (варгане) из Этиго, взятую им из книги Миятаки Наруми «Микикигуса» (1830): *«Самурайкоудзи тоуджоукоудзи омьяномаэдэва киукон киукон киукон»*. И поясняет: *«Хотя предложение в целом не имеет точного смысла, каждое его слово несет какое-либо значение, т.к. основным является звук, а не смысл»*.

Далее, говоря об использовании древнего варгана в религиозных ритуалах, Тадагава отмечает, что *«Играющий на варгане, особенно на металлическом, прижимая к зубам инструмент, легко может войти в транс, т.к. через череп вибрация инструмента доходит прямо до мозга. Такие инструменты, как пояс с металлическими трещотками или бубен, издающие монотонные и одновременно сложные звуки, известны как шаманские принадлежности. После долгой игры эти инструменты «первозят» шамана в другой мир. У варгана такое же воздействие».*

Вспомним магические формулы в буддизме - мантры. Мантра может быть слогом, словом, несколькими словами или предложением и выражает определенный аспект Бога, имеет специальное назначение и внутреннюю силу. Мантра произносится вслух или про себя. Многократное повторение мантры именуется «джапа». Одной из универсальных мантр выступает звук «ОМ» (АУМ), который понимается как вибрация Всевышнего, звук-источник Вселенной. ОМ (АУМ) - квинтэссенция и основа всех звуков, его считают естественным символом Абсолюта, поэтому сосредоточение на нем, на его смысле, как считают буддисты, есть путь к просветлению.

Существует более сложная мантра, включающая слог «ОМ»: «ОМ МАНИ ПАДМЕ ХУМ». Она также широко применяется при медитациях и лечении. Целительский, успокоительный и просветляющий эффект мантр основан на их способности вызывать определенный тип вибраций в организме человека, его нервной системе и ментальных структурах. В восточной и западной магии мантры, которых существует множество, применяются для установления контакта мага с различными стихиями природы: водой, огнем, воздухом и др. Скорей всего, из этого же ряда и христианское «ОМЕН» или АМИНЬ?»

Можно сделать предположение, что «ДООМ» или «ДООМ ИНИ ДООМ» якутских шаманов так же из этого ряда «мантр» (на что указывает полная гармония звуков). Известно, что существовал так называемый «язык шаманов» (ойуун тыла), непонятный и в то же время имеющий магическую силу для непосвященных.

Наше допущение можно продолжить. Мусульмане-тюрки в преобладающем большинстве своем не владеют арабским языком, хотя пользуются Кораном, написанным по-арабски; католики так же не знают древней латыни; буддисты -

санскрита; а православные христиане-русские -церковно-славянского. Но и те, и другие молятся на непонятных им языках и испытывают при этом магическое воздействие особым образом организованных звуков.

Об этом же пишет В.Хлебников: *"Говорят, что стихи должны быть понятны. Так <...вывеска на> улице, на которой ясным и простым языком написано: "Здесь продаются <...> еще не есть стихи. А она понятна. С другой стороны, почему заговоры и заклинания так называемой волшебной речи, священный язык язычества, эти "шагадам, магадам, выгадам, пиц, пац, пацу" -суть вереницы набора слогов, в котором рассудок не может дать себе отчета, и являются как бы заумным языком в народном слове. Между тем этим непонятным словам приписывается наибольшая власть над человеком, чары ворожбы, прямое влияние на судьбы человека. В них сосредоточена наибольшая чара. Им предписывается власть руководить добром и злом и управлять сердцем нежных. Молитвы многих народов написаны на языке, непонятном для молящихся. Разве индус понимает Веды? Старославянский язык непонятен русскому. Латинский - поляку и чеху. Но написанная на латинском языке молитва действует не менее сильно, чем вывеска. Таким образом, волшебная речь заговоров и заклинаний не хочет иметь своим судьей будничным рассудок".*

Вполне вероятно, что описываемый в якутском фольклоре язык хоро тоже имеет какое-то отношение к этому ряду «магических звуко сочетаний». Сюда же, на наш взгляд, могут быть отнесены предания разных народов о великих певцах: например, об Орфее. А Г.Эргис приводит пример из предания (1890 г.), записанного В.Л.Сорошевым, о певце Артамоне из Намского улуса: *«Когда он пел, с женщинами случалась истерика (мэнэрийэр уһулэр), мужчины, очарованные, ослабевшие, точно маленькие дети, не могли уйти. От его пения сохли деревья и люди теряли рассудок".*

Эти слова выдающегося якутского исследователя могут быть отнесены и к исполнительской манере народного сказителя-тойуксута С.А.Зверева-Кыыл Уола, творившего в первой половине и середине XX века. Он для нас в данном случае интересен как сказитель (т.е. автор, сочинявший строго в фольклорной форме), в совершенстве в активе которого были не только песни и предания, но и шаманские мистерии.

С.Зверев, не смотря на свою неграмотность (что исключает его знакомство с

научной теорией стихосложения), в совершенстве владел искусством эмфазы.<sup>3</sup> Звуковой анализ (соотношение различных групп согласных звуков, несущих в себе смысловую нагрузку текста) основных произведений Сергея Зверева позволяет утверждать, что "магические словосочетания" (ОУИ и ДМНД) в его творчестве занимают объем, достаточный для того, чтобы заинтересованные слушатели могли впадать в состояние, сравнимое с трансом. В качестве примера рассмотрим песню-тойук «Слава тебе, Седая тайга!» ("Айхал эйиэхэ, Аар тайга!").

Относительно нейтральное начало фразы "ЭтиМ СааһыНаН" уже несет в себе звуки МН и придыхательное открытое h. Далее, "магические" звуки постепенно сгущают эмоциональное поле песни-тойука, достигая апогея уже в следующих строках:

УНУОгУМ кУОДатыНаН, хааНыМ  
тыМырыНаН,  
тУла ЁттюбюттэН ДоргООННООх  
МУУСУка ДолГУйа кУтУлУННа...

Не об этом ли писал Г.Гейне в 6-м стихотворении из цикла "Песни творения":

Материю песни, ее вещество  
Не высосет автор из пальца.  
Сам бог не сумел бы создать ничего,  
не будь у него матерьяльца.

Неразрывная связь содержания со звуковым контекстом: *"Именно по этой причине в древнем шумерском письме отсутствовали гласные"* (Ф.Фолсом). В этом же ключе пишет о древнетюркском письме Н.К.Антонов.

Недаром поэты воспринимают звуки осязаемо. Так, по мнению Лермонтова, "Ю" влажный, мокрый. Батюшков называет шипящие грубыми, а для Маяковского, наоборот, "Ч" и "Щ" - прекрасные звуки. А теперь слово А.Ахматовой: *"Ш - плохой, темный, пассивный, безобразный, грустный, тусклый, печальный, тихий. Ч - маленький, темный, слабый, тихий. Ж - плохой, темный, медленный, безобразный,*

---

<sup>3</sup> Эмфаза – (от греч. Emphasis – выразительность) форма звуковой организации поэтической фразы. В отличие от аккомпанемента особым образом организует звуковой строй фразы, акцентируя часть фразы, на которую ложится основная смысловая нагрузка.

тяжелый".

У В.Хлебникова однажды я вычитал следующее: "Слово - звуковая кукла, словарь - собрание игрушек. Согласные и гласные звуки - струны игры в звуковые куклы. Если брать сочетания звуков в вольном порядке, то такие слова не принадлежат ни к какому языку, но в то же время что-то говорят, что-то неуловимое, но все-таки существующее". В психолингвистике это объясняется "идеей фонетической мотивированности слов или группы словесного текста".

Как тут снова не вспомнить о верующих, с благоговением внимающих молитвам, представляющим собой для него набор звуков, непонятных, но тем не менее несущих особый, завораживающий смысл, Затягивающий во что-то по сути своей значительное.

Или якутские легенды о языке хоро или шаманском языке, представлявшем собой бессмысленные для непосвященного звуковые конструкции, наделенные «магической» силой, исцеляющей больных и способной погубить врагов. У якутов, так и не ставших добросовестными христианами, не смотря на крещение, было иначе. Крещение не мешало им параллельно поклоняться языческим божествам и прибегать в случае необходимости к помощи шаманов. И зачастую якут-верующий «читал невероятную бессмыслицу, напоминающую якутскую скороговорку-чабыргах» (Н.Тобуроков, Г.Сыромятников). Пример такой молитвы, состоящей из набора непередаваемых слов (который, вероятно, по аналогии с шаманским языком, должен был оказывать магическое воздействие), записанный В.Ионовым, приводят Н.Тобуроков и Г.Сыромятников: «*Сиэм, суом, эбирики дьаарыкы халырыкы хакыырап, томторуку дьараа, дом унаарый тирии чэччилэ, туотаа дьалны, ыспатаа туому, харыйа буруйа, буодал, алта дьаарыста, анхай уола дьаайыла*».

А «магическая» сила кельтских бардов.<sup>4</sup> А песенное слово, с помощью которого можно было вогнать человека в землю по самое горло («Калевала»). А шаманы саха, способные без всяких соматических средств (как, например, шаманы Латинской

---

<sup>4</sup> Барды проходили трехступенчатое обучение. Первая ступень – знание и исполнение определенного количества «канонических» текстов. Вторая ступень – к знанию «канонических» текстов присовокупляется умение сочинять самому аналогичные тексты. Третья ступень – способность посредством песни исцелять и губить.

Америки) силой одного только слова войти в состояние транса, необходимого для работы подкорки.

И везде, где бы человек ни воздействовал на себе подобных силой звучащего слова, возникает одна и та же звуковая конструкция ДМН с неболбшими вариациями. Буддийское Оум. Аум. Оум мани падме хум. Христианское Аминь. Омен. Шаманское Доом. Доом ини доом.

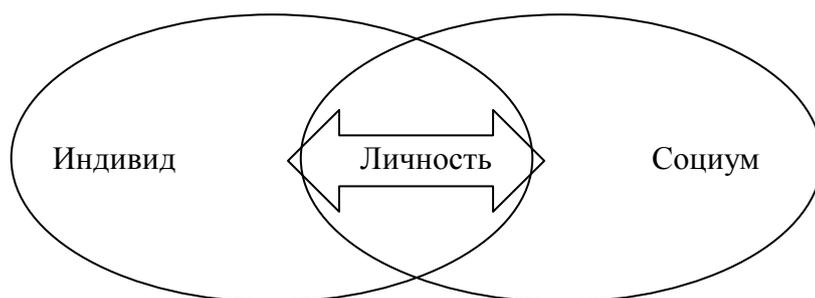
Буддисты эту конструкцию называют квинтэссенцией всех звуков мира, началом всех звуков, вобравшим в себя первый вдох, открывающий жизнь, и последний выдох, жизнь завершающий. Последнее послание Высшего Разума из космоса. Самореализуйтесь во имя спасения жизни на земле. Первый Вдох и последний выдох. И вжатая между ними жизнь. Поступок длиною в жизнь. Наша возможность. И невозможность тоже. И самим собой себе заданность. И реализация себя как личности. Становление. Стать, чтобы уйти. И вернуться в новых поколениях, жаждущих жить.

Стать – значит умереть. Становиться – жить. Ставшее – это уже прошлое. Становящееся – настоящее. Но в будущее из настоящего попадают только через прошлое. Только став, можно становиться дальше.

Во мне индивидуальное и социальное движутся навстречу друг другу. И читают мой текст. Мою личность. И смысл личности (как текста) в этом движении раздвигается по обе стороны настоящего (как пространства, где происходит драма нашего образования). Настоящее вбирает все ставшее и не успевшее стать в прошлом и все могущее стать в будущем. Настоящее, вобравшее в свой диалог все, как самочитающийся и саморазвивающийся текст. Личность как средоточие прошлого и будущего в настоящем. Это как монада Лейбница, которая не просто отражает мир, а излучает его заново (как впервые).

В этом смысле структура личности может быть нарисована как лента Мебиуса: все внутри – все вовне. Личность как мета-текст. Все тексты уже внутри данного. Ибо смысл его в том, что в нем сфокусирован диалог всех когда-либо изреченных и всех когда-либо возможных высказываний. Это единственный текст. Вне его других

текстов нет. И это объективно только потому, что он не совпадает с самим собой. Личность начинает существовать и существует только вне себя.



Если движение индивидуального и социального навстречу друг другу продолжить, то эта картинка трансформируется в другую:



Эта картинка подтверждает тезис М.Бахтина о вневходимости личности, текста, культуры вообще: *“В области культуры вневходимость – самый могучий рычаг понимания. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше). Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на наши вопросы, и чуждая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины”*. И благодаря этому она (культура-субъект, культура-личность, культура-

текст) открывает перед нами и наши новые стороны, наши новые смысловые глубины (интерпретируя А.Лобка).

**2.14.** Существование животного – это всегда гармония с природой. Природа дала животному все самое необходимое для приспособления и выживания в мире. Животное по сути своей – часть природы, никогда не выходящая за ее пределы. Как только оно выходит за рамки природы, как только оно перестает удовлетворяться пассивной ролью твари и с биологической точки зрения становится наиболее беспомощным – рождается человек (Э.Фромм). В этом смысле вопрос Раскольникова (как метафора) – вопрос в высшей степени образовательный. Как вопрос, создающий ситуацию разрыва, который необходимо преодолеть. Как право ребенка на смерть, “предоставленное” ему Я.Корчаком.

Рождение человека – это осознание жизнью себя. Самосознание порождает разум и воображение (!) и тем самым разрушает гармонию. Я (человек) начинаю ощущать себя аномальным. Оставаясь частью природы, подчиняясь физическим законам, тем не менее, пытаюсь вырваться из круга. А вся интрига заключается в том, что я в полной мере осознаю свое бессилие перед смертью. Я никогда не смогу освободиться от дихотомичности своего существования. *“Разум – благо человека – является и его проклятием”* (Э.Фромм).

Жизнь как попытка найти точку баланса в состоянии постоянного и неизбежного дисбаланса. Ибо *“человек – единственное животное, которое может скучать, которое может чувствовать себя изгнанным из рая. Человек – единственное животное, для которого его собственное существование является проблемой, которую он должен решать и от которой не может убежать”* (Э.Фромм).

Изгнание из рая. Момент истины. Человек родился. Homo sapiens. Совершен акт величайшей значимости. Первое свободное действие. Неподчинение приказу.

Акт рождения – это одновременно и акт выброса из ситуации, которая была определенной. Это уход из прошлого, в котором была уверенность. А в будущем

уверенность моя зыбка. Ибо это, в конечном итоге (как закономерный итог моего образования?), смерть. Как возврат к прошлому (и уверенность моя по отношению к будущему только в этом).

Всей своей жизнью я свидетельствую о стремлении назад в прошлое. Т.е. делаю обратный ход. Ощущая и понимая, что в будущее из настоящего можно прийти только через прошлое. И на самом деле двигаясь так, прихожу в последнем своем действии в жизни к обратному ходу... Через будущее в прошлое. На этот раз органично совершая ход от управления деятельностью – через самоуправление в деятельности - к самоуправлению деятельности. Замыкая тем самым свой цикл.

Приходя в мир, я принимаю его в себя. Во мне он становится больше, чем есть. И я в нем становлюсь больше, чем есть. Он распирает меня. И наконец – реальность (в который уж раз, в т.ч. и в моей конкретной жизни) разворачивается вспять. Я исторгаю мой мир (мир во мне) из себя. И он снова (в который уж раз) превращается всего лишь в крохотную капельку в мире миров.

### 3. Диссипативное развитие и мифодизайн образования

**3.1.** Говоря о внутренней структурной организации образовательной деятельности, прежде всего отметим, что всякая деятельность человека включает побудительно-мотивационную, ориентировочно-исследовательскую (аналитико-синтетическую) и исполнительскую фазы (А.Н.Леонтьев, С.Рубинштейн).

Рассматривая характеристики образовательной деятельности, следует определить и ее единицу. И здесь понятно, что морфологической единицей деятельности является действие. А единицей поведения как социально-обусловленной формы взаимодействия человека с окружающей действительностью является поступок.

На основании того, что структура любой модели интеллектуального акта должна иметь как минимум четыре уровня (задачи, планы действий), выделяется четыре основных этапа образовательного процесса:

- *этап мотивации (перцепция, анализ),*
- *этап замысла (изучение, реферирование, использование опыта),*
- *этап реализации замысла (определение, разработка),*
- *этап сопоставления реализации и замысла (презентация, апробация).*

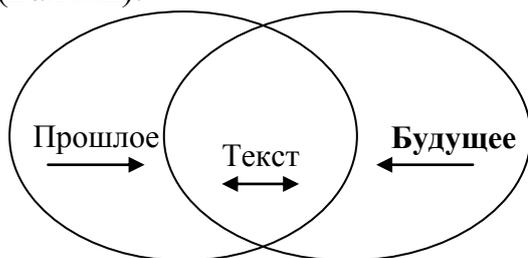
Вспомним бахтинское «*Культура – это самодетерминация личности*». И, исходя из того, что образовательный акт (как акт деятельностный) соответствует приведенной структуре, сведем определение образовательного процесса к пониманию его как способа вхождения в культуру через собственные культуротворческие акты.

Понимаемое таким образом **образование** (по аналогии с бахтинским) может определяться как **самодетерминация личности**. А самодетерминация актуальна только в режиме со-бытия, одновременности, гуманитарного диалога.

Образование - это не только голос; это - *слушание* чужой встречной речи. Поэтому понять смысл данного проекта-образа (потому и образование) означает понять два (как минимум) проекта-образа, встречающихся в одном, на его границе. Понять эту встречу.

*“Этапы диалогич. движения понимания: исходная точка - данный текст,*

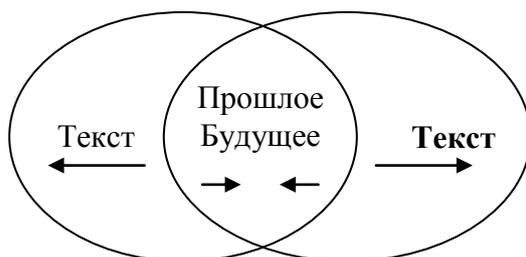
движение назад - прошлые контексты, движение вперед - предвосхищение (и начало) будущего контекста” (Бахтин).



При объяснении - только одно сознание, один субъект; при понимании - два сознания, два субъекта. *"Понимание всегда диалогично"*. Понимание - всегда - взаимопонимание.

Теория - лишь возможное содержание, вне восприятия "мертвое". Когда теорию воспринимают, она попадает в поле мнематического воздействия читателя. Это поле с неизбежностью изменяет содержание. Содержание становится равным тому содержанию, которое обусловлено смысловым опытом человека. Содержание становится таким, какова структура личности, каков ее опыт. *Опыт заставляет человека слышать или видеть только то, что ему психологически близко и нужно.* Становится возможным еще одно определение: образование - это проекция теории на личность. Или: образование – это проекция культуры на личность.

И снова происходит эффект движения текста вне себя:



**3.2.** На качественный и количественный состав мнем в ходе образовательного процесса и тем самым на качество проекции теории (культуры) на личность (образования) влияет определенным образом и природно-социальный фон. Т.е. образование всегда находится в функциональной зависимости:

- во-первых, с лингвокультурной общностью,

- во-вторых, с окружающей средой (ландшафт, социум),
- в-третьих, с моментом (временной фактор).

Об этом говорит так называемый закон Тэна-Рубакина, один из основных законов библиопсихологии (науки о взаимоотношениях текста и читателя).

Рассмотрим каждое условие.

*Лингвокультурная общность.* Каждый этнос имеет свою собственную внутреннюю, практически неповторимую структуру и стереотип поведения. У живущих, вернее, развивающихся этносов то и другое находится в динамическом состоянии, т.е. меняется от поколения к поколению...

Внутренняя структура этноса - это строго определенная норма отношений между коллективом и индивидом и индивидов между собой. Эта норма негласно существует во всех областях жизни и быта, воспринимаясь в данном этносе и в каждую отдельную эпоху как единственно возможный способ общежития. Поэтому для членов этноса она не тягостна, так как она для них незаметна. И, наоборот, соприкасаясь с иной нормой поведения в другом этносе, каждый член первого этноса удивляется, теряется и пытается рассказать своим соплеменникам о чудачествах другого народа.

Подобных примеров можно привести любое количество, в том числе и в отношении комплексных нормативов поведения, поддерживающих внутриэтническую структуру. В аспекте гуманитарных наук описанное явление известно как традиция и модификация социальных взаимоотношений, а в плане наук естественных оно столь же закономерно трактуется, как стереотип поведения, варьирующий в локальных зонах и внутривидовых популяциях (Л.Гумилев).

*Окружающая среда.* В понятие окружающей среды входят два критерия: социальные и природные условия. Из этого вытекает, что нет людей вне этноса. Человек может не знать своего происхождения, забыть родной язык, не иметь никаких религиозных или атеистических представлений, но без поведения в коллективе он жить не может. А *«поскольку именно характером поведения определяется этническая принадлежность, то все люди сопричастны этносфере»* (Л.Гумилев).

*«У человеческих коллективов есть жесткая связь с кормящим ландшафтом. Это и есть Родина. Но к использованию ресурсов ландшафта надо приспособиться, а для этого требуется время, и немалое. Адаптация идет поколениями; не внуки, а*

*правнуки первых пришельцев в новую страну, с непривычными для прадедов природными условиями, усваивают набор традиций, необходимых для благополучного существования. Тогда Родина превращается в Отечество. Так было даже в палеолите» (Л.Гумилев). Но не только подражание предкам формирует склад человеческого коллектива. В нем всегда есть люди творческие, генерирующие мифы или научные идеи, рапсодии и музыкальные напевы, фрески, пусть даже в пещерах, узоры на женских платьях, ритуальные пляски и портреты. «Изобретатели и художники никогда не бывают "героями", ведущими "толпу". Они обычно так поглощены своим делом, что у них не остается сил на общественную деятельность, которая тоже является достоянием профессионалов. Более того, мыслители и поэты воспринимаются современниками как "чудаки", однако их вклад в жизнь коллектива не пропадает бесследно, и придает ему специфический облик, отличающий его от соседних племен, где есть свои "чудаки". Сочетание этих трех координат образует "этнос", характеризующийся оригинальным стереотипом поведения и неповторимой внутренней структурой» (Л.Гумилев).*

Одним из наиболее важных свойств вида Homo Sapiens является его приспособленность к различным природным условиям. При миграциях народы стремятся выбрать географические условия ландшафта, как можно более напоминающие родину. При этом, в силу этнической инерции, меняя ареал, народы сохраняют свойственный им облик (Л.Н.Гумилев).

Вспомним «Философские тетради» В.Ленина. То, что бытие определяет сознание – это только первая половина истины. Вторая половина заключается в том, что на определенной стадии развития человеческого общества сознание начинает определять бытие (скорей всего, оно детерминирует всегда – а.м.). Этносы, меняя ареал, начинают структурировать новое пространство своего обитания согласно архитипическим культурным стереотипам, принесенным с родины. Как бы адаптируя среду под этническую картину мира. И неся с собой более или менее сохраненные традиции. Как инерцию своего этногенеза.

Инерция - это свойство всякого тела сохранять относительный покой или равномерное прямолинейное движение при отсутствии действия на него других тел. Первый закон динамики (закон инерции) гласит: всякое тело сохраняет состояние

относительного покоя или равномерного прямолинейного движения до тех пор, пока какие-либо силы не выведут его из этого состояния. Это и есть ничто иное, как возникновение и утрата традиции с точки зрения физики.

Если расположить все известные нам этносы по степени убывающей консервативности, то окажется, что нуля, т.е. отсутствия традиции, не достиг ни один этнос, ибо тогда бы он просто перестал существовать, растворившись среди соседей. Это последнее, хотя и наблюдается время от времени, никогда не бывает плодом целенаправленных усилий самого этнического коллектива, потому что видовое самоубийство противно врожденному инстинкту самосохранения (Л.Гумилев).

Географический ландшафт воздействует на организмы принудительно, заставляя все особи варьировать в определенном направлении, насколько это допускает организация вида. Тундра, лес, степь, пустыня, горы, водная среда, жизнь на островах и т.д. - все это, образно говоря, накладывает особый отпечаток на организм. Те виды, которые не в состоянии приспособиться, должны переселиться в другой географический ландшафт или вымереть.

Этносы сгруппированы в своеобразные конструкции - "культуры" или "суперэтнические целостности". Первоначально этнос занимает район, в котором он появился и соседствует, не всегда мирно, со своими "сверстниками". Затем, набрав силу, он мигрирует, оставив на родине часть своего состава. При этом он обязательно теряет изрядную долю первоначального запаса энергии (Л.Гумилев).

*Момент.* Понятие момента связано с отношением к категории времени. Ритм - ключевое слово, обозначающее то, что в реальной действительности решительно противостоит необратимости времени. Не вызывающее никаких сомнений и кривотолков определение ритма дать очень сложно, ибо таких определений существует больше пятидесяти.

Известно, что происходит слово «ритм» от древнегреческого слова, обозначавшего мерность, такт; что ритм – *«закономерное повторение тождественных и аналогичных компонентов через равные и соизмеримые интервалы в пространстве или во времени»* («Краткий словарь по эстетике»), что ритм проявляется во всех сферах действительности, от неживой и живой природы до искусства.

А.Богомолец был физиологом, но свое рассуждение о ритме начал с мегамира: *«Ритмически совершает Вселенная свой бег по пути бесконечности, закону ритмического движения следуют космические процессы... Как день сменяет ночь, так бдение приходит на смену сна, и смерть, разрушив жизнь, спешит создать новые ее формы. Ритмически протекают в организме жизненные процессы, и нет ни одного среди них, который, не став патологическим, мог бы нарушить закон своего ритма».*

П.Анохин говорил, что *«жизнь была бы просто невозможна во Вселенной с "простой последовательностью событий»*, то есть без периодических или ритмических повторений "отдельных фрагментов" действительности. В такой "обезритменной" Вселенной оказались бы невозможны и звездные системы, и элементарные физические взаимодействия любых известных нам типов, и обыкновенные атомы. Правильность кристаллов, слоистость горных пород, масса других черт нашего макромира сформирована, задана, обусловлена именно ритмическими повторами "отдельных фрагментов действительности". Словом, мир без ритма не может существовать, поскольку существовать вне времени невозможно, а ритм теснейшим образом связан со временем.

В одной из своих статей А.Серов, русский композитор и музыковед XIX в., писал: *"Какая ближайшая цель была у ритма? - Равномерность. А затем? - Разнообразия. Таким образом, ритм продолжает стремиться к своей двойной и все-таки однообразной цели"*.

Спираль развития являет собой воплощенное единство противоположностей, соединяет возвращение к старому и движение вперед. Она разрешает, как заметил Архимед, конфликт между прямым и круговым движениями. Символом времени в древности нередко служил круг, который именовался в этой роли колесом времени, а символом необратимости времени -стрела (точнее говоря, тут имеют ввиду полет стрелы).

Н.Рубакин считает, что *"под словом "момент"... надо понимать не только эпохи и года, а вообще коэффициент времени и вечную смену условий, порождаемых его течением"*.

Иначе говоря, момент - это тот временной фактор, который влияет на наше отношение к пространству. Об этом говорил и М.Бахтин. Он считал одной из наиболее

важных задач при изучении текста - *"изучение временных и пространственных отношений в произведении"*, его *"времяпространства"*. Тэн и Рубакин это тоже понимали и подчеркивали важность *"момента"*.

А *"времяпространство"* любого текста (в первую очередь, мета-текста личности) – это *"микроскопическая часть той большой среды, в которой мы все живем. Среда большого времени и пространства"* (интерпретируя М.Бахтина).

Если счет времени зависит от скорости тела, где, по Эйнштейну, есть лимит - скорость света, то ведь скорость тела зависит от импульса силы, т.е. приложения энергии. При силовом импульсе, в зависимости от вектора, может возникнуть либо ускорение, либо замедление естественного хода событий, т.е. в мире появляется новый *"момент"*, а создание нового называется *"творчеством"*. С явлением *"творчества"* люди сталкивались на протяжении всего своего существования, хотя, разумеется, не в любой момент и то в большей, то в меньшей степени. В древности творческие акты считали волшебством, потому что не видели объяснений факта в окружающей действительности. Да и сейчас творческий момент даже в жизни ученого, посвятившего науке всю жизнь, - редкий праздник, а остальное время - будни доработок и разработок (Л.Н.Гумилев).

По Гумилеву, восприятие времени - способ отсчета при изучении творческих процессов. А таковыми являются не только акты индивидуальные - сочинение поэм, сооружение монументов, научные открытия и философские обобщения, но также появление новых народов, создание новых форм общежития, миграции и смена общественного мировоззрения.

Не вдаваясь в выяснение причин явления, пока отметим, что характер измерения времени оказался пригодным индикатором для того, чтобы сделать вывод: *«развитие народов, создающих культуры и цивилизации, связано с творческими процессами, а оскудение творчества обрекает этносы (племена и народы) на повторение младшим поколением старшего, что и отражено в восприятии времени как завершеного цикла»* (Л.Гумилев).

На основании своей классификации Л. Н. Гумилев ставит проблему: что такое этнос? Состояние или процесс?

Прежде всего, этносы появляются, проходят акматическую фазу, превращаются

в реликты и исчезают. Этот процесс - этногенез - направлен по ходу времени и необратим. Для перехода из одной фазы в другую, скажем от становления к упадку, не требуется дополнительных затрат энергии, так как здесь достаточно инерции первоначального толчка (Л.Гумилев). Уже это одно показывает, что этнос не "состояние" (тем более гражданское), а процесс.

Иначе говоря, этнос - это пассионарное поле одного ритма, ибо у другого этноса свой ритм. Именно эти ритмы мы и улавливаем ощущением "своего" и "чужого" (Л.Гумилев).

По Л.Гумилеву, этнический ритм не является прирожденным. Он - свойство не особи, а этнического коллектива. Новорожденный имеет унаследованный от предков генотип и фенотип, но этнического ритма у него нет. Постепенно младенец входит в жизнь, и его биологическое поле начинает колебаться в унисон с полями окружающих. Это своего рода резонанс. Генотип может определить многое: темперамент, быстроту реакции, способность к абстрагированию, воображение и т.п., но не ощущение "своего" и "чужого" -отличительную черту этноса. Эта черта передается младенцу путем "сигнальной наследственности", т.е. традиции, и потому в этнических коллективах возможна инкорпорация, немыслимая в расе (Л.Гумилев).

Попробуем привести аргументы в пользу допущения Гумилева на языке физики.

Колебания, вызываемые периодически действующей на тело внешней силой, называются вынужденными. Период вынужденных колебаний всегда совпадает с периодом внешней среды. Амплитуда же вынужденных колебаний зависит как от характера внешнего воздействия, так и от свойств самого колеблющегося тела.

Колебания системы, которые происходят при отсутствии периодических внешних воздействий на эту систему, называются свободными колебаниями. При наличии сил сопротивления среды и трения свободные колебания будут затухающими. Свободные колебания системы, которые должны происходить при отсутствии сил сопротивления среды и трения, называются собственными колебаниями этой системы.

Колеблющееся тело, которое создает волновое движение в окружающей среде, называется вибратором. Тело, амплитуда вынужденных колебаний которого сильно увеличивается только при определенном периоде вынуждающей силы, называется резонатором. При этом в интенсивные колебания приходит только тот резонатор,

период собственных колебаний которого совпадает с периодом внешнего воздействия на него.

Амплитуда колебаний увеличивается и достигает максимального значения при совпадении частот. При дальнейшем увеличении частоты колебаний в волне амплитуда колебаний резонатора начинает уменьшаться. Такая частота вынуждающей силы, при изменении которой (как в большую, так и в меньшую стороны) амплитуда вынужденных колебаний системы уменьшается, называется резонансной частотой для этой системы.

Явление быстрого нарастания амплитуды вынужденных колебаний системы при приближении частоты вынуждающей силы к резонансной частоте называется явлением резонанса.

Отметим, что амплитуда колебаний системы при резонансе зависит от сил сопротивления и трения, действующих на эту систему. Чем меньше силы сопротивления, тем больше амплитуда колебаний системы. Это означает, что особенно большие амплитуды колебаний при резонансе получаются при малых силах сопротивления, что может привести к разрушению всей колебательной системы. Из сказанного следует, что при резонансе к резонатору переходит наибольшее количество энергии от вибратора.

*«...Исходя из сказанного, этническое поле находится не в телах особей, а между ними, и, следовательно, исследуя народы этнологически, мы изучаем не внешность явлений, а их сущность в пространстве и во времени» (Л.Гумилев).* Все детали быта, обрядов, культа и т.п., описываемые этнографами, для этнологов только опознавательные знаки причины, их породившей. Равно, как словесные образы, описываемые литературоведами, являются теми же опознавательными знаками причины, их породившей. К такому же выводу подталкивает и учение Ф. де Соссюра о языке как знаковой системе.

### **Выводы.**

- 1) Каждый этнос имеет свою собственную внутреннюю, практически неповторимую структуру и стереотип поведения. У живущих, вернее, развивающихся этносов то и другое находится в динамическом состоянии, т.е. меняется от поколения к поколению. Внутренняя структура этноса - это строго определенная норма

отношений между коллективом и индивидом и индивидов между собой. Эта норма негласно существует во всех областях жизни и быта, воспринимаясь в данном этносе и в каждую отдельную эпоху как единственно возможный способ общежития. Описанное явление известно как традиция и модификация социальных взаимоотношений.

- 2) Этногенез направлен по ходу времени и необратим. Для перехода из одной фазы в другую, скажем от становления к упадку, не требуется дополнительных затрат энергии, так как здесь достаточно инерции первоначального толчка. Следовательно, этнос не состояние, а процесс.
- 3) Этнос - это пассионарное поле одного ритма, ибо у другого этноса свой ритм. Именно эти ритмы мы и улавливаем ощущением "своего" и "чужого".
- 4) Ритм не является прирожденным. Он - свойство не особи, а этнического коллектива.

**3.3.** А.А.Малиновский, одним из первых в советской науке описавший понятие "системы", выделяет два типа систем: корпускулярную и жестко фиксированную, - взаимодействующих разными способами.

Следовательно, реальное наличие этнической целостности можно определить как динамическое существование системы корпускулярного типа. Это замкнутая система, где первоначальный заряд энергии (пассионарности) постепенно расходуется, а энтропия непрерывно увеличивается. Поэтому живое вещество или система должна постоянно удалять накапливающуюся энтропию, обмениваясь с окружающей средой энергией и энтропией. Этот обмен регулируется управляющими системами, использующими запасы информации, которые передаются по наследству. В нашем случае роль управляющих систем играет традиция, которая равно взаимодействует с общественной и природной формами движения материи.

**3.4.** И здесь возникает противоречие: между теорией эволюционного развития общественных систем (в т.ч. и школы) и неравновесной термодинамикой. С точки зрения эволюционистского взгляда общество становится все более сложным и высокоорганизованным. А в физике сформулирована иная концепция развития, согласно которой более сложные формы энергии деградируют, структуры разрушаются.

Неравновесная термодинамика в отличие от классической термодинамики изучает открытые системы, обменивающиеся веществом и энергией со средой. Сделаем допущение, что это может иметь отношение и к школе.

*Теория Пригожина-Глансдорфа* изучает так называемые диссипативные системы, детерминирующиеся переходом энергии упорядоченного движения в энергию хаотического движения частиц. Диссипативная система держится только благодаря непрерывной трате энергии. Человек как биологический организм и этнос как совокупность модальных личностей (в т.ч. и школа как социальный институт) также относятся к диссипативным системам.

Важнейшая характеристика жизни диссипативной системы – *устойчивость неравновесного состояния*. Само собой ничто живое не получается. Для того, чтобы оставаться собой, непрерывно работать. Нужны мощные механизмы поддержания устойчивости.

В классической термодинамике изменение рассматривается как ряд бесконечно малых равновеликих, обратимых изменений, из которых складывается итоговая необратимость (норма). Согласно этой теории и развитие школы всегда выделяло наиболее удачные из случайно возникающих изменений. В результате чего и получались новые формы.

Но такое медленное непрерывное изменение невозможно. ***Разрушение старой формы начинается с дестабилизации.*** Причина этого для нас не так важна. Она важна для объяснения специфики следствия и только. Результат же при дестабилизации один. Для диссипативной системы, находящейся в неустойчивом равновесии, не имеет значения направление инновационных процессов. Для системы безразлично, какое именно направление принесет ей гибель. Любое направление,

которое не может быть компенсировано внутренними механизмами поддержания устойчивости, неизбежно приводит к катастрофе.

Толчок может быть внешним. Например, значительное изменение условий среды (влияние более мощной культуры и т. п.). Толчок может быть и внутренним. Например, мутации (резкое изменение исключительно на внутришкольном уровне), многие из которых могут нанести вред организации. В любом случае диссипативная система дестабилизируется.

*Сама школа решает, что может вывести ее из равновесия.* От нее зависит, каким предстает перед ней внешний мир. *В строении каждой диссипативной системы есть слабые места, через которые на нее может оказывать влияние среда.* Поэтому дестабилизация зависит не столько от специфики внешнего воздействия, но и от устройства самой диссипативной системы.

*Это свойство живой организации разрушаться по собственным законам отражено в теории стресса (Г.Селье).* Почти при всех болезнях наблюдается одно и то же: общая слабость, жар, расстройство пищеварения, головная боль. Дело в том, что *при разрушении сложной структуры в первую очередь гибнут механизмы поддержания целостности* (производящее отношение, т. е. в нашем случае образовательная деятельность как способ вхождения в культуру через собственные культуротворческие акты).

Части системы приобретают некоторую самостоятельность и начинают проявлять себя. Возникают неожиданные сочетания свойств. Границы нормы рушатся. Разрушающаяся организация пытается нащупать в собственной возрастающей изменчивости сочетание, способное к воспроизводству (ритмической повторяемости), т. е. устойчивое.

Прочность связей между частями неодинакова. Детали конструкции образуют блоки различной прочности. При «падении» организации к термодинамическому равновесию вскрываются уровни корреляции ее частей. Аналитик, пытающийся восстановить путь эволюции, опирается на остатки старой организации, которые сохранились в составе новой. Это удастся лишь постольку, поскольку между формами существует преемственность. При дестабилизации преемственность нарушается. Организация ничего сказать о своем состоянии не может.

Чем выше ранг таксона, теряющего стабильность, тем более глубокие уровни связей при этом разрушаются. Например, дестабилизация деятельностной организации гораздо страшнее дестабилизации прочих таксонов образовательной системы. Но поскольку, как производящее отношение, деятельность охватывает все иерархические уровни школы, деятельностный уровень как раз чаще всего и подвергается дестабилизации.

Но диссипативная система продолжает существовать. Характеристики крупных таксонов не взаимопротиворечивы. Каждый таксон «играет по определенным правилам». Лишь приняв «правила игры» нового таксона, можно увидеть его своеобразие.

Разрушающаяся диссипативная система лихорадочно ищет устойчивое сочетание и, найдя его, начинает стабилизироваться (теория стабилизирующего отбора – И. И. Шмальхаузен, К. Х. Уоддингтон, М. А. Шишкин, А. С. Раутиан). ***С началом новой стабилизации возникает новая диссипативная система.***

Откуда появляются характерные черты новой диссипативной системы и новизна в эволюции?

1. С точки зрения старой диссипативной системы: Новая диссипативная система была уже в прошлом. Устойчивое сочетание, породившее ее, всегда существовало в старой диссипативной системе (потенциально). Условия для дальнейшего развития старой диссипативной системы были предопределены ее предшествующим состоянием (как возможность гармоничного совмещения возникающих противоречий).
2. С точки зрения новой диссипативной системы, изучающей свое прошлое: Новая диссипативная система сложилась из хаоса распадающейся старой системы, из ничто. В этом смысле новое возникает случайно. Это – зафиксированный момент изменчивости.

Итак, скачок («прыжок») совершен. Но новая диссипативная система еще нестабильна, т. е. воспроизводит себя неустойчиво.

В действие вступает ***стабилизирующий отбор***, увеличивающий устойчивость системы. Возникает стереотип, от которого все трудней отойти. Т. е. *создается необходимый путь индивидуального развития.* Результат действия стабилизирующего

отбора мы видим на каждом шагу. Стабилизирующий отбор ведет к типичному. *Возникают регуляции, обратные связи.* Теория стабилизирующего отбора обращает внимание не на различия внутри нормы (их гораздо больше внешних), а на гораздо более фундаментальный факт единства нормы, сходства составляющих ее элементов.

Отсюда: ***общая концепция диссипационного развития образовательных систем.***

Ни одна вновь возникающая мутация не является готовой основой для внешнего признака. Для того, чтобы проявиться хоть сколько-нибудь устойчиво, *мутация должна обрести модификаторами и регуляторами своего проявления, которые придают ей смысл.* Только тогда она становится реальной с точки зрения данной ДС.

В противном случае мутация – это не более чем стрессирующий фактор, воздействующий на культуру и т. п. разрушительно, но не способный осмысленно ее изменить.

*Стабилизирующий отбор, подбирая регуляторы для проявления данной мутации, ограничивая ее действия и тем самым выявляя ее, воспитывает, вводит в систему.*

Вновь возникающая мутация не способна объяснить (понять) смысл, организацию ДС. Даже очень сильная мутация не может направленным образом изменить культуру и т. п. Она может повлиять на качество продукции системы и только. *Даже очень сильная мутация, способная разрушить целостность ДС, не способна создать иную систему.*

*Только обработанная («воспитанная») системой мутация может позитивным образом войти в культуру. Вновь возникшая мутация сама по себе еще ничего не значит. Внешне видимый признак культуры – не результат мутации как таковой, а очень сложный результат действия стабилизирующего отбора, определяющего именно это, а не какое-то другое выражение данной мутации.*

*Дальнейшая эволюция сопровождается рационализацией индивидуального развития мутаций, спрямлением запутанных путей, которыми шло становление в эпоху кризиса. Упорядочиваются связи между взаимодействующими подструктурами системы. Какие-то элементы закладываются раньше, какие-то – позже. Развитие становится все более экономным и эффективным. Все больше*

различных вариаций сводится к норме. Идет все более точная подгонка друг к другу функциональных блоков. Возрастает автономность развития, свобода системы от ограничивающих ее условий.

Известно, что определенное действие вызывается определенными внешними причинами. Так, в конце 80-х - начале 90-х гг. из-за того, что состояние российской социальной практики достигло критической массы, во многих регионах этнокультурные системы "включили на полную мощность" функцию проективной разрядки. Обостренное чувство этнической самодетерминации вылилось в первую очередь через внешние признаки. Этим объясняется пафос и энтузиазм первых лет внедрения Концепции обновления и развития национальной школы РС (Я), который наряду со многим положительным сочетал в себе и немалое увлечение только внешней стороной национального, не учитывающего структурности. Подобным же включением функции проективной разрядки теперь уже со стороны русскоязычного (центристски настроенного) населения отдаленных от российского центра национальных регионов объясняется и то, почему в свое время в них на выборах в Государственную Думу одержал победу В. Жириновский. А в тех регионах, где функция проективной разрядки не была включена своевременно, создавалась ситуация, приводившая к межнациональным конфликтам.

При стабилизации этногенеза или та же самая реакция возникает в ответ на иной сигнал, или реакция несколько видоизменяется, острые углы сглаживаются, все более широкий спектр различных состояний внешней среды не влияет на результаты развития. Такая эволюция идет всегда. Учебный предмет "Национальная культура" в общеобразовательной школе в ходе апробации, постепенно видоизменяясь, подошел к оптимальному варианту. Никто не стал писать стихи исключительно в форме обрядовых заклинаний, но структура многих поэтических произведений на всех своих уровнях пришла к укреплению отношений (творческих) с фольклором.

С точки зрения теории аномалий, само существование устойчивой нормы предполагает защитный механизм, стягивающий таксоны воедино. Следовательно, *аномалия - это то, что осталось за барьером нормы*. Между ними - разрыв. Аномалии появляются тогда, когда в барьере есть слабые места. Поэтому число аномалий сравнительно невелико.

*Преимственность возможна только на основе устойчивости системы, а устойчивость неизбежно ведет к дестабилизации при переходе к новой норме. Новый признак - всегда неустойчивое образование. Его устойчивость формируется постепенно.*

Эволюционные сдвиги, создание новых форм происходит быстро. Но эволюция на этом не кончается. Стабилизирующий отбор и регуляция продолжаются все время. Непрерывность эволюции выражается в увеличении устойчивости форм.

**3.5.** Общая структура мифодизайна образования может быть выражена следующим образом:

Известно, что знание строится согласно формуле *“Знак – Символ – Миф”*. Так мы создаем свои мифы, идя на урок. А преподносим их детям в обратном порядке: *“Миф – Символ – Миф”*. Вернее, учащиеся таким образом дешифруют наш миф. Но если ученик сперва сам (со-творя с нами со-держание урока) предлагает нам свой миф (как образ-проект понятия...), а потом в ходе рефлексии соотносит его с нашим мифом, то он проживает весь цикл: *“Знак – Символ – Миф – Символ – Знак”*.

# ШАМАНИЗМ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА

## ИЛИ МИФ ТРЕТИЙ

### 1. Шаманизм как образовательная культура

**1.1.** Вместо первого параграфа я решил начать эту главу (несмотря на то, что мне придется сделать слишком явную тавтологию текста первой главы) своей статьей «Деятельностные технологии, образовательные культуры и шаманизм» в шестом номере московского педагогического журнала «Перемены» за 2001 год (без каких-либо купюр). Мне одно не понятно, почему, из каких соображений эту статью отказался опубликовать якутский журнал «Наука и образование»? Надеюсь, вам теперь ясно, почему я решил включить сюда эту статью (без купюр, не смотря, что вы, вполне вероятно, будете не очень довольны за мою тавтологию)?

**1.2.** Последнее десятилетие XX века ознаменовалось настоящим прорывом в области образовательных технологий. В отличие от тех технологий, которые мы с некоторых пор стали называть традиционными, эти технологии можно, пожалуй, вслед за В.В.Давыдовым, определив суть своей системы развивающего образования как деятельностное образование, назвать деятельностными технологиями или образовательными культурами. Чтобы объяснить, что мы имеем ввиду под образовательными культурами, прежде всего необходимо определиться с дефинициями. И, в первую очередь, с базовой (дидактической) единицей деятельностных технологий. Если базовой единицей во всех разновидностях традиционного обучения является теоретическое понятие и те упражнения, с помощью которых оно закрепляется, то базовая единица в деятельностных технологиях – во-первых, действие (как морфологическая единица деятельности вообще) и, во-вторых, поступок (как единица социально обусловленной формы взаимодействия человека с окружающей действительностью, т.е. поведения). И моделирование, в ходе которого формируется и возникает теоретическое понятие.

Теперь о понятии самого образования. Обучение способно сделать из ученика только homo scholasticus (человека обученного), обладающего определенной суммой

знаний, но далеко не всегда способного надлежащим образом распорядиться своим интеллектуальным багажом. О том, что компоненты структуры традиционного обучения взаимодействуют, говорить довольно-таки сложно. Здесь, если и есть субъект, то только теория. Даже сам учитель не может быть в полной мере субъектом, поскольку играет роль передатчика заведомо известного знания, в силу учительской авторитарности, еще не успев возникнуть, обреченного на нефункциональность. Потому что ученик вынужден решать только те задачи, ответ на которые уже известен. Но, как известно, только глупец, не задумываясь и ни мгновения не сомневаясь в необходимости этого, приступает к решению поставленной перед ним задачи. А толкового ученика на путь знания можно повернуть, лишь «обманув» его. И потому первоочередная задача учителя - это мотивация ученика на познавательный акт, перевод его нужды в потребность. Т.е. учитель не должен учить. Учиться – это прерогатива ученика.

Чтобы показать отличие истинного образования от обучения, придется сказать несколько слов о классификации знания (В.П.Зинченко):

- 1. Знание до знания (ученик не чистый лист бумаги, у него есть свой личный опыт, с которым он пришел к учителю).*
- 2. Знание о знании (в первую очередь, преподаваемое знание, т.е. рассказываемое ученику в чистом виде, как громкая читка текста).*
- 3. Знание о незнании (вспомните хрестоматийное «Я знаю, что я ничего не знаю»).*

Традиционный учитель видит только прямой от Знания-1 к Знанию-2. Но такого никогда не бывает. От Знания-1 к Знанию-2 есть только один путь - через Знание-3. Иначе говоря, путь к знанию лежит только через прошлое. Из Сегодня нет прямого пути в Завтра. В Завтра можно прийти только через Вчера. Моделировать новое знание (как проект) можно только на том, что уже есть, т.е. перешло во Вчера. Когда я читаю стихотворение, которое написано до меня, я нахожу в нем себя и моделирую себя будущего. И в том случае, когда я сам сочиняю стихотворение, в акте его создания, я, моделируя себя будущего, вкладываю в него себя состоявшегося.

И только такой путь к знанию (как путь моделирования понятия или создания образа) имеет право называться образованием. Потому что он дает возможность

управлять деятельностью, самоуправляться в деятельности и, наконец, самоуправляться деятельности (что справедливо предполагал В.В.Давыдов).

И, наконец, о понятии культуры. Культура не только требование, но одновременно и форма определенных адаптационных качеств. В своей глубинной сущности культура является внешней потенцией человека. Она представляет человеческие возможности, выраженные в форме предметно зафиксированных материальных, социально-организационных, духовных объектов. Функции культуры – это и аспекты реализации потенций человека, развития его личности.

Понимаемая таким образом культура неизбежно приводит к выводу о возможности моделирования в школе будущих социальных, экономических, политических процессов. Т.е. школа при желании может восприниматься как некий проект завтрашнего дня. Возникает понятие школьного уклада как определенного образа жизни. Отличие культуры от культуры лежит на операциональном уровне (Л.Н.Гумилев). Школа от школы может отличаться не по набору предметов, изучаемых в ней, а по типу деятельности и только (А.И.Адамский). Не математическая, не филологическая или еще какая-то (по аналогии) школа, а школа развивающего обучения (и т.п.), школа как образовательная культура. Следовательно, содержание образования лежит не в знаниевой (как это понимается в традиционном «прямом», т.е. авторитарном, обучении), а в деятельностной сфере.

Согласно общей структуры деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн) в образовательном процессе можно выделить: *мотивацию, замысел, реализацию замысла, сопоставление реализации и замысла как планирование следующего шага.*

Понимаемое таким образом образование можно определить как самодетерминацию личности. И иметь оно может только одну форму своего содержания – проект. А самодетерминация личности актуальна только в режиме события, одновременности. Образование – это не только голос, это – слушание встречной речи. Поэтому понять смысл данного проекта означает понять два (как минимум) проекта, встречающихся в одном, на его границе. Понять эту встречу. «Этапы диалогического движения понимания: исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста» (М.М.Бахтин, В.С.Библер). При объяснении – только одно

сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта. Понимание всегда диалогично. Понимание всегда взаимопонимание.

А теория, в традиционном способе обучения главенствующая в своих понятиях, – лишь возможное содержание, вне восприятия «мертвое». Попадая в поле мнематического воздействия воспринимающего, теория с неизбежностью изменяет содержание. Оно становится равным содержанию, обусловленному смысловым опытом человека, т.е. становится таковым, какова структура личности. Опыт заставляет человека слышать и видеть только то, что ему психологически близко и нужно. Это проекция теории на личность (т.е., образование).

Взаимодействие компонентов структуры, теперь уже образовательной, моделирующих теоретическое понятие, становится субъект-субъектным. На первый план выходит тезис о суверенитете личности ученика. А цель учителя-тьютора – выявив вопрос ученика, протянуть линию от вопроса к содержанию образования и через него – в культуру. Однако на пустом месте моделировать невозможно. Развитие – это создание собственных мыслей с помощью мыслей других людей (Н.А.Рубакин). Пусть на новом уровне, но история любит повторяться.

Попробуем восстановить генезис деятельностного образования. Развивающее обучение от Л.В.Занкова, Б.Д.Эльконина, В.В.Давыдова через С.Л.Рубинштейна, П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева сводится к Л.С.Выготскому.

Линия школы диалога культур от В.С.Библера ведет к М.М.Бахтину, Н.А.Рубакину и в целом к серебряному веку русской культуры. От ДемСОСа линия через КСО тянется к корнинскому диалогу А.Г.Ривина, так же как английский метод проектов в образовательной области «Дизайн и технология», скорей всего, имеет генеалогическую связь с белл-ланкастерской системой.

Возникает вопрос: а что есть и как было у младописьменных этносов, к коим относятся и саха? Ведь абсолютного переноса какого бы то ни было опыта быть не может. Возможны лишь более или менее успешные интерпретации. Как убедительно показал Н.С.Трубецкой, говоря об инволюции с православием, местными традициями и оригинальными мировоззрениями, механическое копирование другой традиции может означать лишь ее «недоусвоение» плюс утрату своей собственной.

Вычленим репродуктивные (адаптирующие к местным условиям известные технологии), комбинаторные (представляющие собой комбинации разных известных технологий) и продуктивные (радикальные, авторские) педагогические технологии. И взяв за основу тезис о том, что все-таки существует некая «формула», универсальная для всех традиций), определяющая базовые установки любой культуры (следовательно, и технологии), попытаемся решить дилемму «своего» и «другого» и найти ту «точку неустойчивого равновесия», которая могла бы стать отправной для становления на «новом» уровне национальной школы саха.

Из тезиса следует, что при условии опоры на этнопсихологические особенности познавательных процессов и традиции народной педагогики, универсалии, присутствующие в любой созвучной этим процессам технологии, могут быть восприняты как свои. Важно одно – выявить собственную проблематику и делать это через рефлексию собственной деятельности. К сожалению, поведенческие характеристики культуры, психологические процессы, адаптационные механизмы и эмоциональные установки, присущие тем или иным этносам, их менталитет (как преобладающий тип мышления) в современной школе не учитываются. Т.е. инновации не ложатся на культурную почву. Это нейтральные («голые») технологии. И образовательными культурами называть их можно с большой натяжкой. Только технология, которая ложится на определенную культурную почву, рождает образовательную культуру. И только свое, выстраданное как собственный проект, но вытекающее из определенного культурного архетипа, может претендовать на право называться образовательной культурой.

Еще Ибн Хальдун, современник Дмитрия Донского и Тамерлана, высказал мысль об удивительном сходстве исторических судеб многих кочевых народов. Мысль эту долго и успешно развивали и обобщали многие историки (Д.Вико, О.Тьерри, А.Миллер, О.Шпенглер, А.Дж.Тойнби, Й.Хейзинга, Л.Н.Гумилев, М.Элиаде).

М.Элиаде убедительно доказал, что «диалектика сакрального приводит к бесконечному повторению ряда архетипов, так что иерофания, имевшая место в определенном «историческом моменте», совпадает по своей структуре с иерофанией на тысячу лет старшей или младшей». Эта тенденция иерофанического процесса

возобновлять *ad infinitum* ту же сакрализацию действительности позволяет понять то или иное религиозное явление. Благодаря диалектике сакрального возможна спонтанная обратимость каждой религиозной позиции, которая (по Элиаде) больше нигде не наблюдается. Религиозная жизнь аисторична. «Каждая история является, в некотором смысле, деградацией и исчезновением сакрального. Но сакральное не перестает проявляться, и в каждом новом проявлении возобновляет свою первичную тенденцию к тотальному и полному раскрытию» (М.Элиаде).

М.Элиаде, считая, что в глубине человеческой психологии лежат древние архетипы, предлагает рассматривать все культурные и социальные аномалии в свете архаических культов. Так, для него общины панков – это идеальный пример архаической общины, перенесенной в современный город. Но согласно возникшей в конце XX в. в физике эпигенетической теории эволюции (И.Пригожин), любая инновация до тех пор, пока система не стабилизируется на новом уровне, является только аномалией. «Само отклонение от нормы служит стимулом возвращения к норме» («золотое правило» саморегуляции, сформулированное П.К.Анохиным).

Следовательно, вполне допустимо, что, моделируя в школе будущее, мы в чем-то сталкиваемся с проявлением тех или иных архетипов прошлого. И в первую очередь это касается младописьменных этносов, образование которых до сравнительно недавнего времени большей частью проходило в сфере сакрального. По отношению к этим этносам иерофании могут проявляться и как определенные педагогические схолафании, так же имеющие особенность проявляться на новом уровне.

У якутов сфера сакрального (и педагогического) - это шаманизм как «особый род деятельности по обретению знания человека о самом себе. Причем, это Знание достигается путем субъективных практик учеников (объективное знание не отрицается, оно второстепенно или даже слито с субъективным) и направлено на все аспекты личной и коллективной жизни» (И.Лютый). Шаманы были первыми создателями знания. Не совсем правы этнологи, называющие шаманами и знахарей, и магов, и колдунов. Да, шаман действительно и маг, и знахарь. Но плюс ко всему он «является проводником душ, а нередко также жрецом, мистиком и поэтом». И далеко

не каждого мага можно назвать шаманом. «Каждый знахарь является целителем, но только шаман обладает своими особыми методами» (М.Элиаде).

Шаманизм в строгом смысле – это прежде всего Сибирь и Центральная Азия. Центральной фигурой магико-религиозной жизни на этой огромной территории на протяжении многих веков был шаман, «поскольку во всей этой сфере, где экстатическое переживание является в высшей степени религиозным, шаман и только шаман является безусловным мастером экстаза. Потому наименее рискованным определением этого сложного явления будет формула: *шаманизм – это техника экстаза*» (М.Элиаде). Шаман обретает свои способности через «отъединение», т.е. через духовный кризис.

Решающим фактором, меняющим религиозный статус личности шамана-неофита, является экстатическое переживание: *страдание (расчленение тела) – смерть – воскрешение (восстановление тела, исцеление)*. «Болезнь-призвание» неофита играет роль инициации и сопоставима с «тупиком», в который вовлекают ученика деятельностные технологии, предоставляя ему право на собственное решение. Это то самое «право на смерть», которое Я.Корчак называл главным правом ребенка. Камлание тоже несет в себе структуру инициационного акта. Возносясь на небеса, спускаясь в преисподнюю, шаман ради исцеляемых каждый раз отдает себя в жертву. Т.е., путь шамана к знанию можно определить и как последовательный ряд инициаций, и как образовательную культуру высочайшего уровня.

Особенность якутского шаманизма в его интегративном характере. Во-первых, он вобрал в себя несколько концепций шаманизма, существовавших на территории Сибири и Дальнего Востока (циркумпольные, центрально-азиатские). Во-вторых, центрально-азиатские концепции, доминирующие в якутском шаманизме, могут быть названы евразийскими (Н.С.Трубецкой, Л.Н.Гумилев). В-третьих, в формировании центрально-азиатских концепций свою роль сыграл тибетский бон и через него переднеазиатский митраизм и не только. Следовательно, изучение этнопсихологических особенностей познавательных процессов и традиций народной педагогики неизбежно выведет на универсалии, присутствующие в созвучных этим процессам технологиях. Смоделированный таким образом вариант технологии,

взращенный из культурной почвы, о которой говорит А.И.Адамский, можно будет без каких-либо скидок назвать образовательной культурой.

Чтобы более конкретно соотнести шаманизм с современными образовательными культурами, рассмотрим традиционное понимание якутами человеческой личности:

	<i>Буор кут (рационально-логическое)</i>	<i>Салгын кут (эмоционально-образное)</i>	<i>Ийэ кут (интуитивно-аксиологическое)</i>
<i>Буор кут (рационально-логическое)</i>	1. Плоть (математика)	2. Природа (естествознание)	3. Язык (грамматика)
<i>Салгын кут (эмоционально-образное)</i>	4. Золотые руки (ручной труд)	5. Слово (поэзия)	6. Песня (музыка)
<i>Ийэ кут (интуитивно-аксиологическое)</i>	7. Философия языка	8. Философия как мировоззрение	9. Дух (вера, религия)

Эти аспекты реализации потенций человека, развития его личности соотносимы с образовательными областями, изучаемыми в современной школе.

Ряд «Плоть-Природа-Язык» представляет базовые («земные») предметы. Они рациональны и в современной школе, построенной на основах европейского рационализма, считаются основными.

В ряду «Руки-Слово-Песня» воплощена творческая («природная») суть человеческой личности. Этот ряд определяет развитие человека, его профессиональную ориентацию. Здесь интегрируются все учебные предметы. Ибо управление развитием личности (якутское Уһуйуу) может быть только гуманитарным (по типу деятельности) и индивидуальным. А суть индивидуализации в ее межпредметности. Изучение отдельных учебных предметов не решает проблемы профессионального становления личности. В режиме Уһуйуу изучают не предметы, а через вовлечение в деятельность постигают профессию. Для азиатского иррационализма именно этот интегрированный (целостный) образовательный ряд может считаться основным. Для якутов он концентрируется вокруг культа кузнеца, являющегося самостоятельным ответвлением традиционной религии. «Кузнецу, прошедшему обряд посвящения, черный шаман не мог причинить вреда, в то время как кузнец вполне мог погубить самого шамана. (Ф.Ф.Васильев).

Ряд «Язык-Мировоззрение-Дух» выражает духовное начало («человечное»), без которого человека нет. Если для рациональной сути современной школы – это венец, завершающий обучение, то для иррационализма традиционной школы саха – это фундамент, на котором должно строиться образование. Наиболее ярко выражено это в обучении-уһуйуу будущих шаманов. Шаманские способности обретаются через двойное посвящение: сперва экстатическое (на мирском уровне – эмоционально-интуитивное) и затем дидактическое. Способ и теория, к постижению которыми шамана-неофита побуждает экстаз, возможный только при личностной целостности и должной силе духа. Т.о., можно говорить о рациональности иррационализма шаманистов и иррациональности цивилизованного рационализма.

Диагональ «Язык-Слово-Философия» определяет языковой стержень человека («Вначале было Слово», язык – основной инструмент культуры). Согласно Т.Мак-Кенне, доказательства, собранные за тысячелетия шаманского опыта, свидетельствуют о том, что мир в определенном смысле действительно сотворен языком. «Язык – это не просто некий механизм для передачи идей о мире, но в первую очередь, определенный инструмент для приведения мира в существование. Реальность не просто «переживается» или «отражается» в языке – она действительно создается языком» (М.Ландау). В этом смысле шаман – дальний предок поэта и художника (Й.Хейзинга, Х.Кальвайт). Об этом же свидетельствует «Калевала» и способность ирландских бардов вызывать песнопением бурю. То, что якутские шаманы были поэтами-импровизаторами, воздействующими на психику больных красотой художественных образов, убедительно доказал Г.В.Ксенофонов.

Диагональ «Плоть-Слово-Дух» воплощает три основные ипостаси человека.

Но личность обретает целостность только при наличии энергетического стержня (якутское *СҮР*), который можно определить как воля (как мой «произвол»). И тогда шаманизм как образовательная культура может быть сведен к искусству управления, основанному на контроле внимания. К сожалению, в современной школе обучение основывается на контроле разума. И первоклассник, пока еще находящийся в том возрасте, когда для каждого ребенка его самообразование основано на его «произволе», придя в школу, вынужден подавить в себе творчество.

Как уже было сказано, «*ученик образующийся*» проходит следующие этапы: управление деятельностью (1) – самоуправление в деятельности (2) – самоуправление деятельности (3). Шаман-неофит проходит те же этапы. Кстати, *шаман* в дословном переводе означает *камлающий*. Это типичный homo ludens Й.Хейзинги. Якутское *ойуун* (шаман) переводится как *скачущий*. Тот же homo ludens. Но *ойуун* может быть переведено и как *игра*. И это уже не человек играющий, а *человек-игра*. Иначе говоря, налицо уровень самоуправления деятельности, т.е. “произвола” детского самообразования, мудрости, которая выше интеллекта.

Это сродни тезису Й.Хейзинги о священном акте, реализующем себя через поэтическую форму и переживаемом как чудо, как опьянение, как экстаз. Высшей формой проекта называл стихотворение и М.Хайдеггер, определивший язык как способ существования индивидуального самосознания.

А образ человека-игры, взявшего на себя смелость идти к знанию через экстатическое переживание может быть выражен в следующей структуре:

- Мудрость исцеленного (пройдя через кризис, исцелить себя и тем самым обрести целостность).
- Счастье целить (помогать другим обрести целостность).
- Дух творчества (ощущать в себе всю полноту мироздания).

## 2. Шаманизм и образование (диалог с Майклом Харнером)

**2.1.** О шаманизме и его образовательной сути мне хочется поговорить, прибегнув к помощи известного антрополога и практикующего шамана М.Харнера.

М.Харнер говорит о так называемом «альтернативном состоянии», для достижения которого необходима определенная настройка, сопровождаемая монотонным звуком. И подчеркивает, что *«не существует заранее определенного периода для перехода психики в альтернативное состояние»*.

Ремарка: И сразу возникают вопросы: Можно ли это использовать на высшей ступени индивидуальной проектной деятельности? Можно ли назвать подобием альтернативного состояния преддверие выхода из «тупика» в групповом и индивидуальном проектировании? У М.Элиаде это состояние называется экстатическим. Тот же М.Харнер называет его не только альтернативным, но и шаманским.

Ясно одно, что, если преддверие выхода из проблемного «тупика» сравнивать с этим состоянием шамана, готовящегося к общению с духами, то его можно назвать эмоциональным или эвристическим. Это инициация, в первую очередь, образовательного плана, при этом носящая характер эмоциональный. Налицо побудительно-мотивационная фаза деятельности. И только после этой эмоциональной, эвристической инициации, когда ты готов к выходу из «тупика» и имеешь для этого свой проект-план выхода, через рефлексию твоей деятельности, возникающую только в ситуации презентации твоего проекта, можно подвести тебя и к инициации дидактической. К способу решения проблемы, обретенному тобой добавляются дополнительные сведения (информативного плана), необходимые для следующего шага в твоём образовательном движении.

М.Харнер: *«...классические шаманские методы действуют удивительно быстро, и в результате большинство людей всего за несколько часов достигают*

*такого состояния, для достижения которого могли бы уйти годы беззвучной медитации, молитв и песнопений».*

Ремарка: Если трактовать это харнеровское высказывание как образовательную метафору, то сразу же возникает соблазн соотнести процесс, им описанный, с образовательным процессом, состоящим из последовательной цепочки культуротворческих (образовательных) актов, как способом вхождения в культуру, сотворяя ее новое (вечно становящееся) состояние.

А провести такую аналогию нам позволит классификация знания, которой любит пользоваться В.П.Зинченко:

- 1. Знание до знания (ученик не чистый лист бумаги, у него есть свой личный опыт, с которым он пришел к учителю).*
- 2. Знание о знании (в первую очередь, преподаваемое знание, т.е. рассказываемое ученику в чистом виде, как громкая читка).*
- 3. Знание о незнании (вспомните хрестоматийное "Я знаю, что ничего не знаю").*

Традиционный учитель видит только путь от Знания-1 к Знанию-2 напрямую. На самом же деле такого никогда не бывает. От Знания-1 к Знанию-2 есть только один путь - через Знание-3. Иначе говоря, путь к знанию лежит только через прошлое. Из Сегодня нет прямого пути в Завтра. В Завтра можно прийти только через Вчера. Моделировать новое знание (как проект) можно только на том, что уже есть, т.е. перешло во Вчера.

Когда я читаю стихотворение, которое написано до меня, я нахожу в нем себя и моделирую себя будущего. И в том случае, когда я сам сочиняю стихотворение, в акте его создания, моделируя себя будущего, я вкладываю в него себя состоявшегося. Только *«тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин быть учителем»* (Конфуций).

И только такой путь к знанию (как путь возникновения понятия или создания образа) имеет право называться образованием. Именно он дает возможность управлять деятельностью, самоуправляться в деятельности и, наконец, самоуправляться деятельности (В.Давыдов).

Когда образовательное взаимодействие становится субъект-субъектным, на первый план выходит тезис о суверенитете личности ученика. А цель учителя - выявив вопрос ученика, протянуть линию от вопроса к содержанию образования и через него - в культуру.

Но, разумеется, на голом месте моделировать невозможно. Развитие - это создание собственных мыслей с помощью мыслей других людей (Н.Рубакин). И тут на помощь самостоятельному (самообразующемуся) ученику приходит учитель. Но учитель, не позволяющий своему «божественному» по отношению к ученику знанию проявить себя и тем самым «задавить» образовательную инициативу ученика. Т.е. учитель как бы «прозрачный», не довлеющий над учеником, действительно, а не на словах, признающий образовательный суверенитет ученика.

И здесь в шаманизме для нас важнее всего формула «Эттэтии». Болезнь-расчленение шамана-неофита как обретение им способа входа в альтернативное состояние. Определение учеником собственной проблематики и обретение им собственного образовательного способа как эвристическая инициация.

М.Харнер: *«Многое из современной практики поддержания холистического здоровья – это повторное открытие того, что было давно известно в племенной и народной практике. Шаманизм как система основан на фундаменте знаний, накопленных в древности... Специфические приемы шаманизма, такие, как: изменение состояния сознания, удаление стрессов, визуализация, позитивное мышление и обращение к неординарным источникам, сейчас находят все большее применение в холистической практике».*

Ремарка: Вспомним иерофании М.Элиаде и схолафании младописьменных этносов. Изменение состояния сознания, выход из стресса незнания, переход от банального рассматривания к глубинному видению, позитивное мышление, неординарность решений.

М.Харнер: *«...он, по сути дела, является духовной экологией. В наше время, когда весь мир переживает духовный экологический кризис, шаманизм предлагает нам то, чего недостает в антропоцентрических «великих» религиях, - духовного*

*уважения к другим людям на земле и духовного общения с ними и с самой нашей планетой. Шаманизм – не простое почитание природы, это двустороннее духовное общение, воскрешающее утерянные связи, которые наши предки имели с внушающей благоговейный ужас духовной силой и красотой нашего сада по имени Земля».*

Ремарка: Все-таки религии взаимодействуют с самым «материнским» (человечным, духовным) из всех компонентов структуры личности. Как фундамент, на котором зиждется знание. Каждый имеет право на голос. Его мнение не хуже или лучше моего. Оно – другое.

И тогда образование как обретение холистического здоровья. Как обретение целостности. В первую очередь целостности психической и духовной. Этот тезис снова напоминает нам о первостепенной важности эмоциональной, эвристической инициации как обретению собственного образовательного способа.

А тот «прозрачный» учитель, не позволяющий себе довлеть над учеником, оказывается понятием, в первую очередь, не интеллектуальным (обладателем «божественного» по отношению к ученику знания), а нравственным. Ибо он берет на себя ответственность вооружить ребенка способом. И нет гарантии, что способ этот когда-нибудь не погубит ребенка. Побудительно-мотивационная фаза совместной детско-взрослой образовательной деятельности как основная фаза учителя.

М.Харнер: *«...уважать окружающую среду еще недостаточно. Мы еще должны научиться общаться со своими «родственниками»... В глазах шамана наша окружающая среда – это не среда обитания, а наша «семья». Духовные авторитеты сейчас, как и во времена племенного существования, действуют в неординарной реальности каждого индивидуального шаманствующего «путешественника».*

Ремарка: Путь к Знанию для каждого свой. Одинаковых путей, как и одинаковых решений, нет. Ребенок обрел свой образовательный способ. Вслед за инициацией эвристической прошел через инициацию дидактическую. Нашел свой путь к Знанию. Его индивидуальный образовательный маршрут может где-то пересекаться с другими подобными маршрутами, а где-то расходиться с ними и быть совершенно автономным. Остается его приват-схему как согласовать,

скоординировать, организовать с другими ученическими приват-схемами. Т.е. создать своего рода организационную схему. А это чрезвычайно трудно.

М.Харнер (о современной шаманской практике): *«Применяя основополагающие методы шаманизма... участники... не увлекаются «игрой в индейцев», а сами на собственном опыте познают те духовные источники, которыми пользуются шаманы с незапамятных времен».*

Ремарка: Это движение от проблемного «тупика» - через выполнение заданий - к модели понятия. Справедливая логика образовательного процесса согласно базовой структуре деятельности: нужда – потребность – эмоции – мотив – задачи – операции – действия – продукт – рефлексия. Или (по-восточному): страдание – причина страдания – путь к освобождению от страдания – освобождение от страдания.

М.Харнер (о современной шаманской практике): *«В своих экспериментах они непосредственны, и их рассказы очень похожи на то, о чем говорят шаманы первобытных племен, лишенных письменности. Шаманская работа остается одной и той же, человеческое сердце, его душа тоже не меняются, - различны только культуры».*

Ремарка: Базовая структура деятельности остается неизменной. Могут быть только какие-то частные отклонения. Проявляется архетипическая предметность образования – деятельностная, не имеющая отношения к отдельным школьным дисциплинам, превращенные в европейское средневековье в самоцель и определяющую предметность школы, именуемой по какому-то педагогическому недоразумению традиционной. Почему бы вслед за М.Балабаном не определить ее как «класс-школу». Ведь, на самом деле, в смысле этничном, архетипическом традиционной следовало бы называть школу деятельностную.

И здесь уже не движение от управления деятельностью – через самоуправление в деятельности – к самоуправлению в деятельности. А наоборот, в своеобразном развороте на сто восемьдесят градусов: самоуправление деятельности (деятельность по собственному «произволу» на эмоционально-интуитивном уровне, управляя собой через волевой центр – якутское «Сюр») – самоуправление в деятельности

(сопоставление реализации и замысла – рефлексия) – управление деятельностью (планирование следующего шага).

М.Харнер: *«Эти так называемые примитивные народы не располагали современным уровнем медицинской технологии, поэтому у них были все причины развивать скрытые возможности человеческого разума, чтобы с их помощью добиться исцеления и победить болезни. Поразительное сходство шаманских приемов повсюду объясняется тем, что люди методом проб и ошибок пришли к одним и тем же выводам».*

Ремарка: «Примитивными» в своем «детстве» были все народы. А это еще один аргумент в пользу объективности использования методологии и основных техник шаманизма в педагогике. Медицина по большому счету – та же педагогика. Но только в том случае, если речь идет об устранении причины болезни, а не ее следствий. Т.е. не о лечении, а об исцелении как обретении целостности – того самого холистического здоровья.

М.Харнер: *«В шаманизме сохранение внутренней личной силы – главное условие для поддержания здоровья и хорошего самочувствия».*

Рем.: Все тот же принцип обретения целостности (якутское «Чёл»). «Чёл» – целостность, в первую очередь духовная. Но это возможно через целостность психическую. И проявлено будет в целостности физической. Предельным (конечным) выражением качественных характеристик культуры нашей является наш физический облик (интерпретирую – читаю – А.Камю).

М.Харнер: *«Шаманизм – это великая психическая и эмоциональная «авантюра», в которую вовлекается как пациент, так и сам шаман-целитель. Совершая такое героическое «путешествие», шаман прилагает всевозможные усилия для того, чтобы помочь пациенту преодолеть обычное, «нормальное» представление о реальности, в том числе и представление о себе как о больном человеке».*

Ремарка: И снова воспримем это как образовательную метафору. Образование (не обучение) – та же «авантюра». Психическая. Роль шамана-учителя – создать ситуацию «Эттэтии» и с необходимостью вовлечь в нее шамана-неофита.

М.Харнер: *«Шаман демонстрирует своим пациентам, что они духовно не одиноки в своей борьбе с болезнью и со смертью. Шаман делится с больными своими знаниями, своими сверхъестественными способностями. Он старается убедить пациента на основе глубокого взаимопонимания, что другой человек готов отдать ему всего себя, всю свою сущность, чтобы помочь ему. Наполненные самопожертвованием призывы шамана вызывают у пациента стремление к эмоциональному сотрудничеству с ним, желание бороться рядом с шаманом за свое спасение».*

Ремарка: Сначала обеспечить перевод нужды (ученика в знании) в потребность. Дать возможность ученику самому выбрать свой путь, но вооружить его способом.

Современное обучение, основанное на принципах западного рационализма, подчас бывает весьма успешным. Но поиск индивидуального творческого решения большей частью остается без ответа. И оригинальных ученических проектов практически нет. Поэтому все больше педагогов ищут новые способы обучения. Экспериментаторство все ширится и ширится. И простому учителю трудно понять, что на самом деле дает желаемый эффект, а что приводит лишь к заблуждению. Трудно определить, что детерминирует образовательный процесс.

М.Харнер: *«В отличие от таких опытов, древние методы шаманов проверены временем, значительно большим, чем, скажем, психоанализ или другие психотерапевтические методы лечения».*

Ремарка: Только обращение к древним архетипам позволяет абстрактные образовательные технологии реорганизовать в образовательные культуры.

М.Харнер: *«...в конечном итоге шаманские знания можно получить только на основе собственного индивидуального опыта. Но для применения на практике таких методов нужно прежде их изучить. Это можно сделать по-разному. Например,*

*индейцы племени конибо, живущие в верховьях Амазонки, считают, что «познание от деревьев» выше познаний, получаемых от другого шамана. У аборигенов Сибири опыт прохождения через смерть и возрождение всегда считался главным источником шаманских знаний».*

Ремарка: Можно усомниться, что истинное знание можно усвоить, пользуясь учебником. И методические пособия вряд ли способны оказать сколько-нибудь действенную помощь учителю, желающему стать тьютором. А способов действительно много. «Познание от деревьев» как познание, приходящее с личным опытом, личными ошибками, рефлексировав которые учишься предвидеть следующие шаги в своем образовании. И базовым (в шаманизме) является способ, считающийся сибирским: получение нового знания посредством «Эттэтии», в котором ты сам (без чьей либо помощи) должен пройти через смерть и возродиться в новом облике.

Возникает искушение провести параллель с корчаковским правом ребенка на смерть. Право на смерть – как право выбора собственного образовательного пути: *«Природная программа развития строго индивидуальна. Этому мальчику нужно для развития прыгать и скакать, а этому – сидеть в уголочке и вертеть кубик Рубика»* (С.Соловейчик).

М.Харнер: *«В некоторых культурах, не имеющих письменности, люди спонтанно, без всякой подготовки отвечают на «призыв» шамана, а в других им приходится обучаться под руководством практикующего шамана от одного дня до пяти лет и даже больше».*

Ремарка: Это тоже про то же, что и фраза С.Соловейчика, но ее стоит продолжить: *«Эту девочку надо бы вести в школу с четырех лет, а эту – с двенадцати. Она не хуже, не лучше, она, может быть, в академики выйдет, но при условии, что ее начнут учить вовремя, не позже, но и не раньше».* Образование, организованное через индивидуальную проектную деятельность, может происходить только в режиме автономного продвижения учащихся. Одно гарантированного срока обучения не существует. Птенцы в один день и в один час не взлетают. Для каждого определен свой срок. Грех и беда нашей школы, что мы в один день принимаем детей в нее и в один день – выпускаем, согласно ГОСТу *«исправив*

*«порочную» природу человека» (интерпретирую М.Балабана – а.м.).*

М.Харнер: *«...такая система не требует никаких изменений и в вашем подсознании, так как она пробуждает только то, что там пребывает давным-давно. Однако, хотя основные технические приемы шаманизма довольно просты и не требуют особых усилий для усвоения, практика не может быть эффективной без строгой дисциплины и прилежания».*

Ремарка: Такая система, действительно, не требует «хирургического» вмешательства в познавательный механизм человека (как это, к сожалению, делает «класс-школа»). Надо только действовать сообразно человеческой природе. Предки наши знали, что делали. Они были еще не так далеки от природного состояния, как мы. И вступали в контакт с природой через собственные культуротворческие акты, ошибаясь, набивая шишки, приобретая опыт, в первую очередь, на психическом (творческом) уровне (якутское «Салгын» - Воздух).

Нам, живущим в лоне «класс-школы» с ее самоценной (без ученика) предметностью, давно утратившим полноценную связь с природой, этому надо учиться. И тогда на авансцене нашей образовательной драмы возникает тезис о зоне ближайшего развития.

Деятельность в зоне ближайшего развития может быть действенной только в том случае, если опирается на имеющийся у меня опыт (и моих сотоварищей по образованию). Т.е. происходит актуализация моих знаний. Иначе говоря, срабатывает все та же базовая схема: (1) перевод нужды в потребность, (2) конкретизация потребностей (возникновение мотивов), когда человек ставит перед собой задачу и для ее решения предпринимает определенные действия, (3) выбор методов, средств деятельности, планирование.

П.Гальперин выделял в действии ориентировочную, исполнительскую и контрольную части. По мнению, В.Давыдова, эти компоненты могут быть соотнесены и с деятельностью.

Исполнительская часть – это целостная деятельность по достижению цели и тем самым по удовлетворению потребности и снятию нужды. Ориентировочная часть – это планы перцепции, памяти, мышления и воображения, связанные с планируемыми

задачами (перцептивными, мнемическими, мыслительными и креативными). Контрольная часть – это сопоставление реализации и замысла, позволяющее спланировать следующий шаг.

М.Харнер: *«Практикуя шаманизм, человек находится где-то посередине между тем, что я называю обычным состоянием сознания (ОСС) и шаманским состоянием сознания (ШСС). Такие состояния психики – главный ключ к пониманию этих методов, это то, что Карлос Кастанеда называет «обычной» и «необычной» реальностью».*

Ремарка: С обычным состоянием сознания все ясно. А педагогическим аналогом шаманского состояния сознания может быть эвристическое (или экстатическое) состояние сознания или (если иметь ввиду анохинское золотое правило саморегуляции или эпигенетическую теорию эволюции) аномальное состояние сознания.

М.Харнер: *«Шаман обладает тем преимуществом, что может свободно по собственной воле пребывать в разных состояниях сознания. Он может войти в ОСС, как и не шаман (пациент), и искренне соглашаться с ним по поводу природы той реальности, которую наблюдает пациент со своей точки зрения. Но тот же шаман способен вернуться в ШСС и получить подтверждения свидетельств других, которые их привели, пребывая в этом ином состоянии психики».*

Ремарка: Преимущество действующего в режиме проектной деятельности в том, что он не заикливается на одной заведомо известной картине мира, понимая, что у истинного знания только одна предпосылка – осознание того, что твой способ – не последняя инстанция, а всего лишь один из множества вариантов, имеющих такое же право на существование, как и твой.

М.Харнер: *«Наблюдение за собственными чувствами – это основа эмпирического определения реальности».*

Ремарка: Эмпирическое определение реальности на языке педагогики – это не что иное, как рефлексия. Рефлексия собственной деятельности до ее (деятельности) наступления. При чем только на основе собственной эмпирики. Что я делаю? Как я

делаю? Зачем я делаю? Попытка, восстанавливая собственную проектную деятельность, не просто смоделировать, но и откорректировать модель познаваемого понятия. Как свой миф. Сопоставляя его с другими подобными мифами.

М.Харнер: *«...обратная сторона этноцентризма, наблюдаемого в разных культурах. Но в данном случае речь идет не о низком уровне чьего-то культурного опыта, что, несомненно, остается главным вопросом, а о низком уровне чьего-то сознательного опыта. Самые ярые противники неординарной реальности – это люди, которые никогда не проходили через такой опыт. К ним может быть применим термин **когницентризм**, по аналогии с этноцентризмом».*

Ремарка: Действительно когницентризм. Подмечено очень точно. Если образование как постоянное (до самой смерти) преобразование, трансформация нашей личности, может происходить только в процессе цепочки наших инициативных культуротворческих актов, то приходится признать, что каждый из нас когда-либо сталкивался в своей жизни с неординарной реальностью. Я имею ввиду ситуации самоуправления посредством Центра Воли (якутское «Сюр»). Например, когда на вас напала собака... Или...

А кто с этим не сталкивался, те, естественно, вынуждены быть «Фомой...». Но это проблема, скорей, их собственная, нежели общая.

М.Харнер: *«Шагом в разрешении этой проблемы может стать их желание самим превратиться в шаманов, чтобы на своем опыте испытать ШСС, а затем сформулировать впечатления от него своими словами. Такие шаманы, как это происходило всегда с незапамятных времен, смогут потом передать свое понимание необычной реальности тем, которые никогда ее не испытывали. Их роль сродни роли антропологов, которые, проводя наблюдения за другой, отличающейся от нашей, культурой, передают знания об этой культуре людям, которые до этого рассматривали ее как нечто чуждое, непонятное и стоящее на более низком уровне».*

Ремарка: Следовательно, основные действия по отношению к оппонентам заключаются в мотивации, стимулирующей появление у них потребности испытать на

себе индивидуальную проектную деятельность. Естественно, а не модельно – через деловую игру.

М.Харнер: *«Антропологи учат других, как, избегая заблуждений этноцентризма, воспринимать ту или иную культуру в тех терминах, в которых она сама представляла себе окружающую реальность. Шаманы в западных странах могут оказать подобную услугу в отношении когнитивизма. Преподанный антропологами урок называется **культурным релятивизмом**. То, что могут попытаться сделать шаманы на Западе, в некоторой степени можно назвать **познавательным релятивизмом**».*

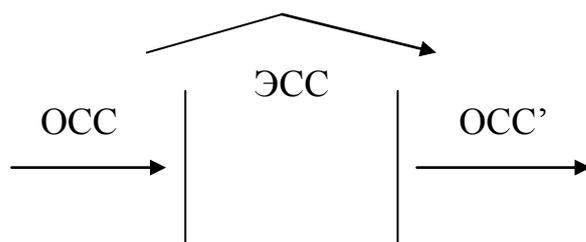
Ремарка: Знание по сути своей всегда релятивно. Следовательно, может идти речь и о познавательном релятивизме тьюторов (якутское, шаманское, - «Ухуйааччы».

Можно попробовать в это высказывание М.Харнера сделать подстановки педагогического плана: «Этнопедагоги учат других, как, избегая заблуждений этноцентризма, воспринимать ту или иную культуру в тех терминах, в которых она сама представляла себе окружающую реальность. Педагоги в западных странах могут оказать подобную услугу в отношении когнитивизма. Преподанный этнопедагогами урок называется **культурным релятивизмом**. То, что могут попытаться сделать педагоги на Западе, в некоторой степени можно назвать **познавательным релятивизмом**».

М.Харнер: *«Потом, когда будет накоплен достаточно большой объем эмпирических знаний в области ШСС, вероятно, наступит время для непредвзятого анализа опыта ШСС, выраженного в научных терминах ОСС».*

Ремарка: В полной мере время ни для чего никогда (в нашей конкретной жизни) не наступит. Оно всегда только наступает. И отступает. Одновременно. Как вечная гонка за горизонтом. Как погоня за абсолютной истиной, которая когда, вроде бы уже настигаешь, тотчас трансформируется в относительную. И ждать, если ты на пути к Знанию, и путь этот есть путь твоего сердца, не имеет смысла. Лучше действовать. Смысл имеют только действия, которые когда-нибудь (когда мы постигаем свой способ) становятся самоуправляемыми. И тогда не имеет смысла управлять ими в

обычном состоянии сознания. Это деятельность в пространстве интуитивной логики, которое не совсем справедливо называется *под*-сознанием. Делать первичный (сколько бы мы ни делали его, он всегда в чем-то будет только первичным) структурно--генетический анализ экстатического (эвристического) состояния сознания с позиций 'обычного состояния сознания' (на выходе из ЭСС) пора уже сейчас. Как рефлексию собственной деятельности. Рефлексию собственного проекта. Собственного способа.



М.Харнер приводит возражения своих оппонентов: *«...прочие состояния психики, за исключением сна, это только aberrации, которые мешают нашему существованию. ...мы воспринимаем реальность только потому, что это не вредит нашему существованию».*

Ремарка: Прав Гегель, когда говорит о том, что поэта другой эстетической школы нельзя судить с позиций своей. Чтобы быть объективным необходимо оценивать его с точки зрения его эстетики. Оппоненты шаманизма судят со своей колокольни. И это делает их позицию весьма уязвимой. Шаманисты же с одинаковым успехом оперируют терминами и тех, и этих.

М.Харнер: *«Недавние успехи в нейрхимии продемонстрировали, что в человеческом мозгу образуются вещества, изменяющие состояние психики, в том числе и такой галлюциноген, как диметилтриптамин. В процессе естественного отбора такое вряд ли возможно, так как способность мозга менять состояние сознания может угрожать выживанию человека. Но, судя по всему, Природа сама приняла собственное решение и пришла к выводу, что иногда измененное состояние психики является высшим по сравнению с обычным».*

Ремарка: Всегда ли это? Или только на уровне индивидуальной проектной деятельности, когда я действую в режиме внутреннего диалога?

М.Харнер: *«Когда при крайней необходимости какой-нибудь австралийский абориген-шаман или тибетский лама пускается в «быстрое путешествие», то есть, используя шаманскую технику, впадает в транс, быстро покрывая громадные расстояния, то в этом случае он явно прибегает к этим методам для выживания, а таких методов в ОСС нет».*

Ремарка: Войдя в глубокий интеллектуальный (творческий, духовный и т.п) «тупик» и оставаясь при этом в обычном состоянии сознания, можно не выбраться из пике. А экстатическое состояние сознания позволяет безболезненно подняться на новый уровень... Но при условии последующей адекватной рефлексии вашей деятельности в экстатическом состоянии сознания. А адекватной она будет только в том случае, если в первую очередь рефлексироваться качественные характеристики постановки самому себе образовательных задач. Основная (определяющая) особенность человека образующегося – это умение ставить самому себе образовательные задачи, которые и являются планами наших действий.

М.Харнер: *«Сейчас уже известно об изменении состояния психики многих выдающихся спортсменов после достижения величайших рекордов. Принимая все это во внимание, вряд ли нужно и дальше спорить, утверждая, что существует только одно-единственное состояние психики, которое является наивысшим при любых обстоятельствах. Шаману давно известно, что такое предположение не только ложно, но оно еще и опасно в его борьбе с заболеванием».*

Ремарка: Научить ученика входить в эвристическое состояние сознания – условие перехода из стадии группового проектирования в стадию индивидуального. Ухуйааччы должен уметь завести ученика в тупик, остановив его обычное состояние сознания. Остановка мира ученика как его способа восприятия этого мира - это главная задача в начале пути к новому знанию. Если ученик при получении нового знания остается в обычном состоянии сознания, нет гарантии, что он не пойдет по ложному пути.

М.Харнер: *«Шаман, используя накопленные тысячелетиями знания и свой индивидуальный опыт, знает, когда изменение состояния психики не только не вредно, но и просто необходимо. При ШСС шаман не только на опыте познает то, что нельзя познать при ОСС, но и сам создает его».*

Ремарка: Творческий акт в обычном состоянии сознания – творение, чья гармония изначально «поверяется алгеброй». Мертворожденное дитя. Произведение сделанное, а не сотворенное. Стихотворение, написанное ради сюжета и потому равное жизни ради некролога (по И.Бродскому).

Настоящий творческий акт – это всегда апогей, всегда эврика, всегда экстаз. И всегда попытка заглянуть в будущее.

А в день завтрашний прямого пути нет. Туда из сегодня можно попасть только через вчера. Путем паритетного диалога Ухуйааччы, ученика и культуры. Путем диалога поколений. Путем диалога культур. И гибкость ученика, позволяющая ему воспринять новый способ познания, аналогична гибкости шамана-неофита, однажды осмеливающегося перейти из обычного состояния сознания в шаманское состояние сознания. При этом с неизбежностью создается свой индивидуальный опыт как проект, модель нового знания.

М.Харнер: *«Даже если будет доказано, что весь шаманский опыт, накопленный при ШСС, - это лишь то, что существует у него в голове, то и из этого не следует, что созданный им мир менее реален».*

Ремарка: Опыт, накопленный при эвристическом состоянии сознания, скорей всего, именно таков. Да, и, по большому счету, та объективная (?) реальность, окружающая нас, в определенном смысле субъективна. Ибо состоит она из субъективных наших личностных картин мира.

Основная функция языка (да, простят меня мои коллеги филологи) все-таки не в речевых коммуникациях, а в назывании, обозначении, наполнении нашими (моими) смыслами нашего мира, который для каждого «меня» первоначально мой и потом только наш (мой). Маленький, только что в мир пришедший человек осваивает мир, называя (нарекая именами) все, что его окружает, вместе с языком общения овладевая

своим способом восприятия мира. И та картина мира, которую он для себя рисует в своем воображении (сознании), во многом только его личная, хотя и создается в постоянном диалоге с окружающими. Так наш мир складывается из «моих» миров. И не всегда наши личные мифы о нем совпадают.

Следовательно, не только эвристический (экстатический) опыт – есть то, что существует у нас в голове. Любая истина, любое знание – не что иное, как миф (А.Лобок). Мы создаем их, развенчиваем, корректируем, заменяем другими. И так на протяжении тысячелетий.

М.Харнер: *«С точки зрения шаманизма индивидуальная внутренняя сила – это залог здоровья человека при любых жизненных обстоятельствах».*

Ремарка: Мой энергетический (волевой) стержень Сюр (як.) – залог моего здоровья, моей целостности при любых обстоятельствах. Ибо он контролирует мое внимание, т.е. управляет моей деятельностью в экстатическом (эвристическом) состоянии сознания, и я постепенно превращаюсь из человека играющего в человека-игру. Правда, объективнее было бы говорить не о превращении в человека-игру, а о возвращении в это состояние. Ибо в нем находимся в раннем детстве, когда только-только постигаем наш мир, входя в него из мира «моего».

М.Харнер: *«...не переходить к следующему, пока вы хорошо не освоили предыдущее... Самое главное – не спешить, а постоянно практиковаться».*

Ремарка: Люди обычно спешат. Хватая знания по верхам. Не в полной мере, не до конца усвоив новое знание, торопятся сделать следующий шаг. Так получают жалкие копии технологий, репродукции... Нам все время некогда. Мы не желаем понимать, что в мир входят через собственные творческие (культуротворческие) акты. Мир, возделанный нашим со-знанием, это мир-культура. И входим мы в него только творя (как со-творя) его.

М.Харнер: *«Но когда вы уже шаман? Такое звание можно получить только от тех, кому вы помогли своей силой добиться исцеления».*

Ремарка: Только успешно защитивший свой индивидуальный проект (как проект

своего способа восприятия мира как способа его со-творения) может претендовать на звание Учителя (як. Уһуйааччы). Только автор своего способа овладения Знанием (как со-автор мира или мифа о мире) способен помочь другому овладеть собственным (уже другим своим) способом. Диалог, со-творящий Знание как Мир, это всегда диалог авторов как со-авторов этого Знания как Мира (но уже всегда нового по отношению к тем мирам, которые ими уже со-творены до этой встречи).

М.Харнер: *«...термин «экстаз» одновременно относится к шаманскому «трансу», или ШСС, и к состоянию экзальтации и невероятного восторга».*

Ремарка: Это об эвристическом состоянии сознания и удовлетворении от успешной реализации проекта по со-творению Мира.

М.Харнер: *«ШСС гораздо безопаснее сна. Во сне вы не способны по своей воле покончить с неприятными видениями или даже кошмаром. В отличие от этого при ШСС, так как это сознательное, бодрое состояние, вы в любой момент можете прервать его, выйти из него и снова погрузиться в ОСС. ...здесь не существует физиологически определяемого периода времени пребывания в измененном состоянии психики...»*

Ремарка: Психологическая картинка самоуправления деятельностью с точки зрения шаманизма выглядит следующим образом. Эвристическое состояние сознания – это деятельность, управляемая Центром Сюр (волевым центром). Центр Сюр напрямую связан с Айылгы-центром (генетическим центром), с Иэйии-центром (эмоциональным центром) и с Кёрюю-центром (интуитивным центром). Под контролем Центра Сюр деятельность начинается в Иэйии-Центре, затем (практически одновременно) подключаются Айылгы-Центр и Кёрюю-Центр. И только тогда подключается Санга-центр (речевой центр) и Центр Ёй (центр разума). В шаманской практике Айылгы-Центр называется Тююл-центром (центр сновидений) и играет значительную роль в предопределении будущего и определении способностей человека.

А возвращение в обычное состояние сознания позволяет рефлексировать свою деятельность в эвристическом состоянии. Причем особое внимание уделяется анализу

качественных характеристик образовательных задач как планов действий. И вообще анализ – это главное (определяющее все остальные) средство нашего образования. И потому он не имеет права нести какое бы то ни было новое знание. Он всегда – только честное, беспристрастное оперирование скальпелем. Чтобы вся проблематика – налицо. Развитие наше – это для нашего развития, а не для повышения качества успеваемости.

Если наши действия (относительно нашего образования и развития) не требуют новых управленческих действий (актов), значит они не образовательны и не являются актами культуротворческими.

*М.Харнер: «Сама по себе проблема каузальности в шаманизме, шаманском исцелении, - это очень интересный вопрос, который заслуживает специального изучения, но эти научные исследования не являются главными для овладения шаманской практикой. Другими словами, часто раздающийся на Западе вопрос: почему шаманизм работает и дает свои результаты, не имеет никакого отношения к шаманскому опыту и практическому использованию его методов».*

Ремарка: Тем не менее, каузы шаманизма как образовательной культуры должны быть определены. И не только (и в первую очередь - не) для отпора оппонентам и привлечения в свои ряды неофитов. А в качестве все той же рефлексии деятельности в экстатическом состоянии с позиции обычного состояния’.

*М.Харнер: «Знания шаманизма, как и любые знания, можно использовать с разными целями. Не принимайте, однако, мои слова за истину в последней инстанции – все истинные, имеющие важное значение шаманские знания добываются только через личный опыт, и их нельзя позаимствовать у другого шамана. Шаманизм – это, в конце концов, стратегия личного познания и действий на основе полученного опыта».*

Ремарка: Здесь – основной принцип и основное определение предлагаемого нами варианта образовательной технологии проектной деятельности, названного нами Кэриэн-Ухуйуу-Технология (КУТ). Кэриэн – от якутского «круговой» – групповое проектирование. Ухуйуу – индивидуальное проектирование (адекватного перевода с

якутского на русский нет). КУТ для нас как стратегия личного познания и деятельности на основе полученного опыта.

**2.2.** М.Харнер в своих трудах часто говорит об употреблении растительного напитка айяюаска в качестве средства, способствующего вхождению в шаманский транс.

Ремарка: Если айяюаска – лоза души, то диметилтриптамин (образующийся в человеческом мозгу) – айяюаска мозга? Но айяюаску еще называют маленькой смертью. Что это? Опасность физической смерти? Или смерть символическая, ведущая к перерождению на новом уровне? А еще есть майкуа. И это, скорей всего, уже относится к индивидуальной проектной деятельности очень высокого уровня. Если эффект айяюаски позволяет вплотную подойти к управлению деятельностью, то майкуа подводит к самоуправлению в деятельности.

Производство деятельности, переходя в воспроизводство (это существеннейший момент), позволяет деятельности развиваться. Развитие можно ощутить через результаты функционирования. Но функционирование возникает на основе проектирования. Соотнесение реализации и замысла ведет к управлению деятельностью. На более высоком уровне оно реорганизуется в самоуправление в деятельности. И, наконец, самый высший уровень индивидуальной проектной деятельности характеризуется самоуправлением деятельности. Только следует отметить, что это в большей мере не обретение нового деятельностного уровня, а (пусть на новом витке спирали личностного развития) возвращение к нему. Как возвращение к мудрости ребенка, к пра-целостности его рождающейся личности.

**2.3.** Болезнь-рассечение (расчленение) как акт психического и духовного разрушения и восстановления на новом уровне целостности личности, являющийся высочайшей мощности образовательным актом, дает шаману-неофиту (для нас, в педагогическом смысле, ученику) способ образования.

Рассмотрим структуру этой шаманской инициации на примере перуанских индейцев конибо. Я сознательно решил описать инициацию шамана-неофита у конибо, а не у тех же якутов, потому что это совершенно шаманские школы (как

образовательные культуры) совершенно разного уровня. Так (по М.Элиаде), приход в шаманство (для меня - как в образовательную культуру) бывает трех видов: по призыванию духов (1), по велению рода (2) и по собственному хотению (3). Это не просто перечень, это своего рода ранжир по значимости. Самыми сильными шаманами (как правило) становятся те, кого призвали духи (речь идет о подсознательном, эмоционально-интуитивном). Им при рассечении нет необходимости использовать вспомогательные средства вроде айяуаски, грибов и т.п. Чем выше уровень этой экстатической инициации через болезнь-рассечение, тем короче, завуалированной, зашифрованной, иносказательней ее описания, взятые у зачастую просто лукавящих информантов (ведь речь идет о призывании духами, а раскрытие карт в этом случае чревато...). Якутский шаманизм относится именно к этому рангу.

И потому наше педагогическое описание болезни-рассечения (как образовательного акта) – через комментарии к первому употреблению М.Харнером айяуаски у перуанских индейцев конибо:

1. *«Эти люди были ко мне дружелюбно настроены, но они тут же умолкали, как только речь заходила о чем-то сверхъестественном. Наконец они сдались и сказали, что если я на самом деле хочу об этом узнать, то должен выпить священный напиток «айяуаска» (лоза души)».*

Ремарка: Собственно учение начинается, когда потребность в знании предъявлена, и учитель-уһуйааччы почти не сомневается в ученике. Он отказался от гарантированной однозначности того, что считает реальностью, отказался от своего способа восприятия мира. И, пусть пока интуитивно, но уже вполне серьезно отнесся к основной (если не единственной) предпосылке знания: моя реальность всего лишь одно из множества возможных описаний мира.

2. *«Я согласился с душевным трепетом, так как они предупредили, что это будет страшный, очень страшный эксперимент. Но мое любопытство одержало верх».*

Ремарка: Смысловые блоки нового описания не соответствуют основам привычной для ученика картины реальности. Они до такой степени чужды

восприятию, что осознание каждого нового понятия, входящего в новую систему знаний, требует чрезвычайных усилий. Необходима мотивация ученика на предстоящую деятельность. Но, наконец, нужда переведена в потребность. Потребность конкретизирована, т.е. позитивный мотив возник.

3. *«На следующее утро мой друг Томас, что-то вроде старейшины в деревне, пошел в лес, чтобы нарезать лозы. Перед уходом он предупредил меня: только легкий завтрак и никакого обеда. В полдень он вернулся с лозой «айяуаски» и ворохом листьев растения «кава» и бросил их в большой горшок литров на пятнадцать. Он кипятил зелье на огне весь день, и к вечеру в горшке осталось лишь на четверть темной жидкости. Налив ее в бутылку, он поставил ее в холодное место. Только после охлаждения, при заходе солнца, мы ее «выпьем», объяснил он мне».*

Ремарка: Процесс мотивации углубляется. Идет вторичная, более глубокая, мотивация. Чтобы развеять последние сомнения учитель-уһуйааччы нагнетает ситуацию. Необходимо «остановить» сознание ученика, чтобы обеспечить качественный выход из обычного состояния сознания. Тем временем учитель-уһуйааччы, уже почти определивший возможности ученика, соответственным образом готовится помогать ему во время входа и выхода из тупика.

4. *«Индейцы надели намордники на всех собак в деревне, чтобы они не лаяли. Мне сказали, что лай собак может свести с ума человека, выпившего «айяуаски». Дети старались не шуметь, и с заходом солнца по всей деревне установилась непривычная тишина».*

Ремарка: Устраняются все возможные источники Знания о Знании, передающегося напрямую. В тупик ученик должен войти, самостоятельно определившись в выборе собственного пути. Но сперва необходимо его «остановить». Нажать на него, но самому при этом оставаться вне видимой связи с факторами и обстоятельствами, непосредственно связанными с этим давлением. Только тогда давлением можно управлять. В общем-то, все, что учитель-уһуйааччы заставляет делать ученика, по большому счету только приемы, с помощью которых останавливают обычное состояние сознания. И здесь не суть важно, что говорить

ученику. Важно, чтобы учитель-уһуйааччы относился к нему с любовью и обращался как равный к равному. Возникает принцип соблюдения суверенитета (!) личности ученика. Мы с ним равны. Я не важнее его, он не важнее меня.

5. *«Как только короткие экваториальные сумерки сменила плотная темнота, Томас вылил примерно треть содержимого бутылки в миску из тыквы и протянул ее мне. Все индейцы следили за нами. Я чувствовал себя, словно Сократ среди соотечественников, принимающий кубок с ядом цикуты. Мне вдруг пришло в голову, что индейцы еще называют эту лозу «маленькой смертью».*

Ремарка: «Темнота» – лучшее время для того, чтобы видеть. Необходимо отрешение от второстепенного, лишнего, способного увести в сторону от собственного проекта. Сомнения, когда вступаешь на путь знания, не уместны. Они только мешают прийти к своей истине. На пути знания в зачет идут только действия. Вступив на путь знания, можно только действовать. Без лишних раздумий. «Конечная картинка», которую, в конце концов, нарисует ученик, особого значения не имеет. Все решится только после рефлексии. А пока, интуитивно осознавая, что наступает символическая смерть, преодолев страх, смело окунуться в нее, чтобы попытаться воскреснуть на новом (целостном) уровне. А «испуг» никому на пути к знанию не вредит. Только придирки и указания, строго регламентирующие деятельность ученика, калечат его дух и не позволяют обрести целостность. А присутствие духа сейчас, как никогда, необходимо ученику. Без духа человек ни на что не годен. Во всем, что мы делаем, по-настоящему необходим только дух. Необходимое условие остановки – убежденность. Необходимо прочно усвоить новый способ, чтобы затем противопоставить его старому. Разрушить уверенность в том, что однозначность и обоснованность нашего восприятия (картины мира, которую мы считаем реальностью) не подлежит сомнению. Т.е. ученик, отказавшись от чувства собственной важности, переводится в состояние Знания о Незнании.

6. *«Я быстро выпил напиток. У него оказался странный, горьковатый вкус. Я ждал, когда Томас последует моему примеру, но он, оставив в сторону свою миску, заявил, что передумал».*

Ученик решился на проявление собственной субъектности в деятельности, уверенный в том, что учитель-уһуяаччы последует за ним, помогая во всем. Но это была бы, пусть серьезная, но только игра. А ответственность за свои решения означает готовность «умереть» за них. Тому, кто не привык принимать ответственность за свои решения, остается только жаловаться и искать сочувствия. Так проявляется принцип права ребенка на «смерть» (Я.Корчак) и возгорается огонь собственного духа. Наступает этап управления Центром Сюр, способствующего переходу из обычного состояния сознания в экстатическое (эвристическое). Учитель-уһуяаччы как бы оставляет ученика один на один с проблемой, беря на себя роль пока только стороннего наблюдателя. Но наблюдателя, готового в случае необходимости координировать и направлять его действия.

7. *«Потом они положили меня на бамбуковую подстилку под большой покрытой соломой крышей общественного дома. В деревне стояла мертвая тишина, изредка нарушаемая резкими трелями кузнечиков и далекими завываниями в джунглях обезьяны-ревуна».*

Ученик «останавливает» свой мир, чтобы увидеть новый. Он на границе обычного состояния сознания и экстатического (эвристического).

8. *«Я устремил взор вверх, в темноту, где начали появляться слабые полосы света. Они становились все яснее очерченными, более сложных контуров, и, наконец, расцвели яркими цветами. Откуда-то издалека до меня донесся шум, как от водопада, который становился все громче, громче, пока не заполнил целиком мои уши».*

Экстатическое состояние сознания начинает проявлять себя.

9. *«Еще за несколько минут до этого я испытал легкое разочарование, полагая, что «айяуаска» на меня не подействует. Теперь этот звук падающей воды давил на мне на мозг. Я почувствовал, как у меня немеют челюсти, как онемение добирается до висков».*

Мир ученика остановлен. Последние сомнения рассеиваются. Экстатическое (эвристическое) состояние сознания проявляет себя все сильнее и сильнее. Ученик готов к тому, чтобы от простого созерцания (рассматривания) перейти к видению. Научиться видеть – это второй шаг на пути к новому знанию, следующий за «остановкой» обычного состояния сознания. Видение – это способность воспринимать аспекты мира, выходящие за рамки описания, которое человек приучен считать реальностью.

10. *«Слабые полосы света над головой становились все ярче, и, в конце концов, постепенно переплетаясь между собой, образовали что-то вроде купола надомной, напоминая геометрически правильной мозаикой витраж...»*

Окружающая тебя реальность полна тайн. И не так-то просто разгадать ее секреты. Тот, кто вступает в фазу видения, должен отказаться от чувства собственной важности. Пока чувствуешь, что наиболее важное и значительное явление в мире – это твоя персона, ты никогда не сможешь по-настоящему ощутить окружающую реальность. Ты не видишь в ней ничего, кроме самого себя. Как только ты отказываешься от чувства собственной важности, экстатическое состояние сознания в полной мере вступает в свои права.

2.4. А теперь предлагаю сравнить деятельность шамана-неофита во время инициации и образовательную роль на уроке с использованием технологии КУТ.

Этапы деятельности шамана-неофита во время посвящения	Этапы образовательной деятельности на уроке
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Экстатическое посвящение (эмоционально-интуитивное); включение Центра Сюр (ЦС – волевого центра) и Иэйии-Центра (ИЭЦ – эмоционального центра).</li> <li>• Остановка Обычного Состояния Сознания (ОСС); подготовка к переходу в Эвристическое Состояние Сознания (ЭСС); включение Айылгы-Центра (АЦ – генетического центра).</li> <li>• Отъединение (духовный кризис)</li> </ul>	<p>Мотивация (перевод нужды в потребность)</p> <p>Вторичная мотивация</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Переход в ЭСС; включение Кёрюю-Центра (интуитивного центра или центра видения).</li> <li>• Болезнь-призвание (страдание-смерть); (расчленение- этгэтии).</li> </ul>	<p>Замысел (выбор методов, способов, средств деятельности; планирование)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Воскрешение (восстановление тела, исцеление).</li> <li>• Включение Центра Ёй (ЦЁ – центра разума).</li> <li>• Возвращение в ОСС.</li> </ul>	<p>Реализация замысла (снятие нужды через удовлетворение потребности)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дидактическое посвящение               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Внутренняя рефлексия;</li> <li>- внешняя рефлексия;</li> <li>- рефлексия на рефлексю.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Сопоставление реализации и замысла как планирование следующего шага</p>

### 3. Об этнической школе как способе

**3.1.** К сожалению, образовательный процесс в современной школе не основывается на изучении поведенческих характеристик культуры, психологических процессов, адаптационных механизмов, эмоциональных установок, присущих тем или иным этносам, т.е. не учитывается преобладающий этнический тип восприятия мира.

Исследования зарубежных авторов свидетельствуют о том, что внутрэтнические различия часто превосходят межэтнические. Большинство современных психологов (в т.ч. психолингвистов) склонны акцентировать социальную детерминированность личности.

Следующий шаг в этом направлении - это изучение специфики школы с позиций структурно-семиотического анализа:

- *Структура мышления отражена в речевой деятельности. Речевая деятельность отражается в структуре языка. Смоделировать структуру языка можно через анализ художественного текста. Наиболее предпочтительней при этом использовать произведения народного эпоса (Веселовский). Структуру речевой деятельности (через структуру языка) можно рассматривать как модель мышления.*
- *Следовательно, можно допустить, что в модели родного языка (языковой картины мира) выражена модель этнического типа мышления. Если этнический тип мышления положить в основу образовательной технологии, можно создать национальную школу как образовательную культуру. Действительно национальной школой может называться только такая школа.*

Если для системы образования производящим отношением является деятельность, то содержание образования тоже должно определяться деятельностью. Основы современных систем деятельностного образования лежат в архаичном индивидуальном способе образования.

Наш вариант – Ухуйуу, методологические основы которого мы видим в шаманизме.



Без предварительной подготовки учиться в режиме Уһуйуу практически невозможно. Сперва необходимо научиться коллективному проектированию в группах. Мы этот способ называем Кэриэн. Вся система образования функционирует в режиме КУТ.

Общий алгоритм КУТ выведен нами из структуры героического эпоса олонхо, «Красивой девушки» первого якутского поэта А.Кулаковского, «Кудансы Великого» П.Ойунского, посвящения шаманов-неофитов и шаманских камланий. Например, на наш взгляд, в олонхо отражены структурные модели всех известных нам типов уроков.

**3.2.** Приведем пример работы с художественным текстом по моделированию структуры естественного языка. Итак: *Со-держание текста: читатель и автор.*

Рабочая гипотеза заключается в том, что способ передачи автором идейно-художественного содержания детерминирует:

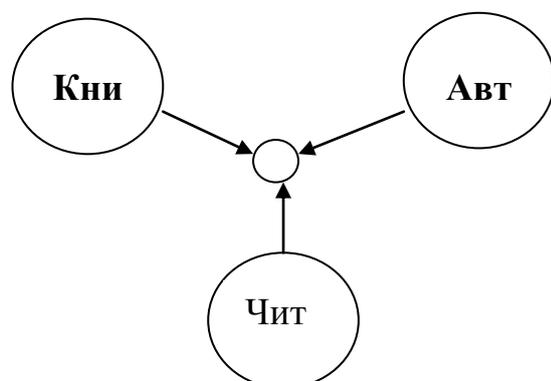
- *читательское восприятие текста;*
- *степень и характер активности читателя в создании собственного образа-проекта.*

Автор воспринимается как учитель-уһуйааччы.

Основания: основные положения библиопсихологии (Н.Рубакин), теория речевой деятельности (А.Н. Леонтьев).

Книга – лишь возможное содержание, вне восприятия читателем застывшее, «мертвое». Когда же книгу читают, она попадает в поле мнематического воздействия читателя. Это поле с неизбежностью изменяет содержание.

Общая формула процесса восприятия художественного произведения (Н.Рубакин, М.Бахтин) выглядит следующим образом:

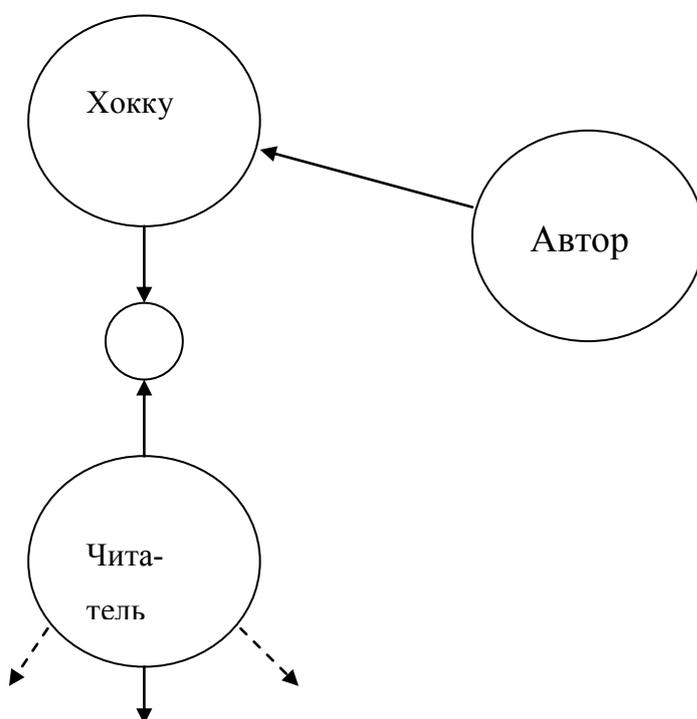


Лирика бывает трех видов (в зависимости от жанра):

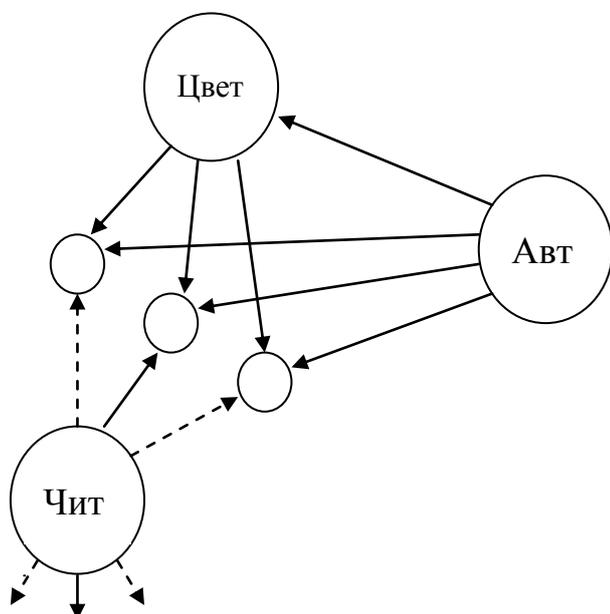
- собственно лирическое письмо;
- эпическая лирика;
- драматическая лирика.

*«И текст одного стихотворения, искусство отдельной эпохи могут быть представлены в виде единой структуры, организованной по определенным, только ей присущим внутренним законам» (Ю.Лотман).*

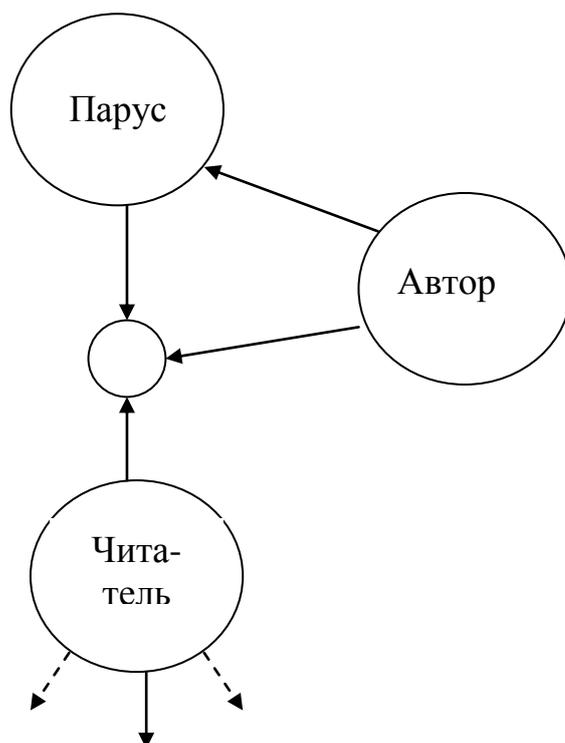
Рассмотрим собственно лирическое письмо (на примере японских хокку):



И собственно лирическое письмо (на примере «Цветка» А.С.Пушкина):



А это эпическая лирика (на примере «Паруса» М.Ю.Лермонтова):



И, наконец, драматическая лирика (на примере «Красивой девушки»

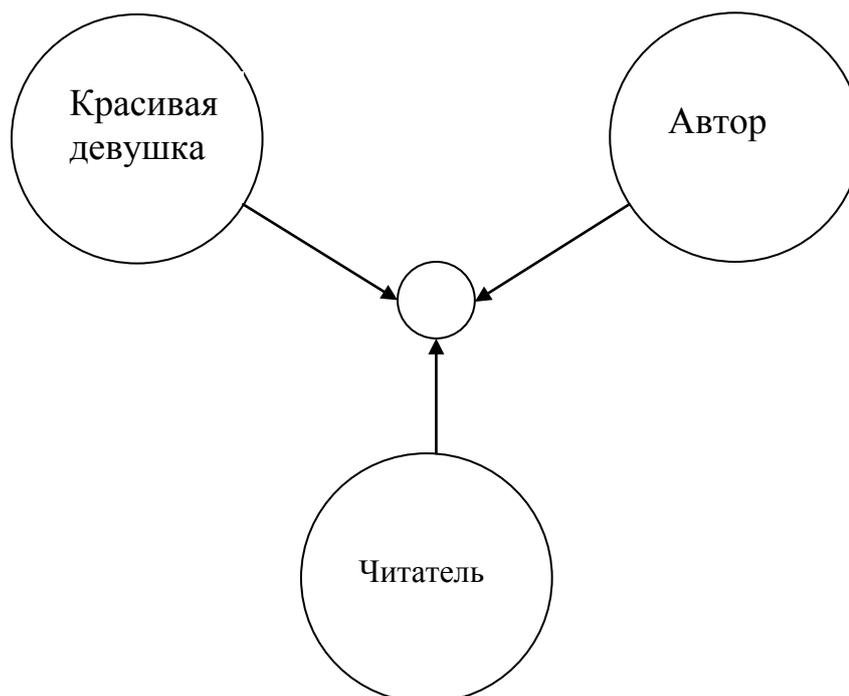
А.Е.Кулаковского):

1. *Мотивация (введение читателя в состояние, необходимое для создания образа-проекта).*
2. *План действий, предлагаемый читателю для совместного создания образа-проекта.*
3. *Анализ внешних признаков предмета исследования (структура порядка, коллективная схема).*
4. *Рефлексия.*
5. *Сравнительный анализ признаков - отбор системных признаков (алгебраическая структура, приват-схемы, согласующие схемы):*
  - *Противопоставление.*
  - *Рефлексия.*
  - *Сопоставление.*
  - *Анализ определяющего системного признака (в отношениях).*
6. *Анализ признаков-отношений (топологическая структура, орг/схема):*

- *Воздействие на другие предметы.*
  - *Изменения в других предметах под ее воздействием.*
  - *Действия других предметов по отношению к анализируемому предмету.*
7. *Генезис развития анализируемого предмета (определение причинно следственных связей)*
  8. *Образ-проект анализируемого предмета (совместный для автора и читателя).*

Образ-проект нового для читателя (и в какой-то мере для самого автора) понятия возникает в со-бытии, в гуманитарном диалоге автора и читателя.

Структурная модель способа передачи идейно-художественного содержания совпадает со структурной моделью процесса восприятия художественного произведения (по Н.А.Рубакину):



**3.3.** Остается очертить круг проблем, которые так же необходимо просмотреть при исследовании этнической специфики школы, исходя из того, что образовательный диалог это и акт речевого общения.

Следовательно, прежде всего необходимо рассмотреть национально-культурную специфику речевого общения. По мнению А.А.Леонтьева, при этом необходимо учитывать следующие факторы:

1. Факторы, связанные с культурной традицией (разрешенные и запрещенные в данной общности типами и разновидностями общения; стереотипные ситуации общения, воспроизводимые акты общения, входящие в фонд национальной культуры данного этноса; этикетные характеристики универсальных актов общения; ролевые и социально-символические особенности общения, т.е. факторы, коренящиеся в специфичной для данной общности системе социальных ролей, а также в дополнительных символических функциях, характерных для данной общности; номенклатура и функции языковых и текстовых стереотипов, используемых в общении; организация текстов).
2. Факторы, связанные с социальной ситуацией и социальными функциями общения (функциональные «подъязыки» и функционально-стилистические особенности; этикетные формы).
3. Факторы, связанные с этнопсихологией в узком смысле, т.е. с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности (психолингвистическая организация речевой деятельности и других видов деятельности, опосредованных языком; номенклатура, функции и особенности протекания проксемических, паралингвистических и кинесических явлений).
4. Факторы, связанные с наличием в тезаурусе данной общности тех или иных специфических реакций, понятий и т. п., т. е. со спецификой денотации (система традиционных образов, сравнений, символическое употребление определенных денотатов; система кинесических средств).
5. Факторы, определяемые спецификой языка данной общности (система стереотипов; система образов, сравнений, и т.п.; структура текстов; этикетные формы; подъязыки и функциональная стилистика; психолингвистическая организация речевой или иной деятельности; система кинесических средств).

Кроме того, вариантность процессов общения обеспечивают так называемые уровни (А.А.Леонтьев):

1. Процессы общения как целое, как акт или деятельность общения (функционально-целевой аспект общения).
2. Социально-ролевой аспект процессов общения.

3. Средства общения.
4. Психолингвистическая организация процессов общения.
5. Ситуативно-психологическая организация процессов общения.
6. Уровень реализации коммуникационных процессов, взятых вне конкретной ситуации общения.

*«Родной язык, выступая в единстве функций общения и обобщения, является прежде всего средством "присвоения" человеком общественного опыта, а уже потом и вместе с выполнением этой функции - средством выражения и формирования его собственной мысли. Усваивая родной язык, человек "присваивает" основное орудие познания действительности. В этом процессе, естественно, удовлетворяются и формируются его специфические человеческие (познавательные, коммуникативные и другие социальные) потребности» (И.Зимняя).*

Как и всякая другая деятельность человека, его речевая деятельность определяется целым рядом характеристик и прежде всего это:

- 1) *структурная (внешняя и внутренняя) организация;*
- 2) *предметное (психологическое) содержание;*
- 3) *общефункциональные психологические механизмы речевой деятельности (речевая деятельность человека обуславливается сложным взаимодействием функционирования внимания, восприятия, мышления, памяти);*
- 4) *единство внутренней и внешней стороны;*
- 5) *единство содержания и формы реализации речевой деятельности.*

Говоря о внутренней структурной организации речевой деятельности, прежде всего отметим, что всякая деятельность человека, согласно теории А.Н.Леонтьева, и речевая деятельность, если она рассматривается в качестве таковой, определяется трехфазностью. В эту структуру входит побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая, по С.Рубинштейну; на этой фазе речевой деятельности реализуется отбор средств и способа формирования и формулирования собственной или заданной извне мысли в процессе речевого общения) и исполнительская фазы.

Базовая единица речевой деятельности - речевой поступок или высказывание, не слово-образ, а образ как законченная синтаксическая конструкция.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что при рассмотрении художественных произведений в аспекте теории речевой деятельности должны быть решены проблемы (Е.Тарасов., Ю.Сорокин):

1. *детерминации нетождественности вербальной категоризации реальной действительности в разных языках (проблема национального смысла слов);*
2. *национальной специфики структуры акта общения;*
3. *узуального употребления вербальных средств в общении;*
4. *национального своеобразия соотношения вербальных и невербальных компонентов коммуникации.*

Напрашивается вывод, что отчетливее всего национальная специфика проявляется в деятельности.

По мнению Е.Тарасова и Ю.Сорокина, решая вопрос о национальной специфике вербальной категоризации реальной действительности, разумно предположить, что *«если и есть нечто специфическое в мыслительной деятельности носителей того или иного языка, то источник его следует искать во внешней деятельности, деривате мышления»*. Ибо мыслительная деятельность во внутренней форме - это *«опосредованная речью внешняя практическая деятельность в обобщенной редуцированной форме»*. Но анализируя структуру деятельности, Е.Тарасов и Ю.Сорокин пришли к выводу, что структура деятельности универсальна, и что *«Сама деятельность реально существует в действиях, которые в зависимости от условий совершаются определенными способами (операциями). Общественно-исторический опыт и его национальная специфика прежде всего воплощены в операциях, а также в «наборах» операций, предназначенных у разных народов для воплощения идентичных деятельностей»*. На этом основании Е.Тарасов и Ю.Сорокин делают вывод о том, что своеобразие практической деятельности конкретной нации обуславливает национальное своеобразие культуры и, в частности, социальных норм.

Те операции (способы совершения действий), о которых они говорят, целиком зависят от определенных условий. Мы уже говорили о трехфазности структуры речевой деятельности (А.Н.Леонтьев):

- *побудительно-мотивационная фаза;*
- *ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) фаза;*

- *исполнительская фаза*).

А.Н.Леонтьев особо выделяет аналитико-синтетическую фазу, поскольку она предполагает выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности. Это, как мы уже отмечали - фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности при помощи ее средств и способов.

На этом основании Е.Тарасов и Ю.Сорокин приходят к выводу, что национальная специфика речевого выражения (текста) лучше проявляется на аналитико-синтетической фазе, и что на этой фазе ее (национальную специфику) *«...удобно показать на анализе языковых сравнений, метафор и метонимий. Дело в том, что в языковом сравнении (как, впрочем, и в метафоре и метонимии) происходит перенос обобщающего языкового знака на новый предмет, если в этом предмете обнаруживается объективное содержание данного знака»*.

Именно на этом выводе и строится большинство исследований, так или иначе затрагивающих проблему национального своеобразия. Ибо при сравнении двух разноязыких объектов в качестве *tertium comparationis* (общего содержания) используются фрагменты социального опыта, обусловленного деятельностью этносов. *«Два слова в двух разных языках, обозначающие один и тот же предмет в культурах двух народов и являющиеся переводными эквивалентами, неизбежно связываются с нетождественными содержаниями и это позволяет говорить о «национальных смыслах» языковых знаков»*.

## Библиографический список использованной литературы

### 1. Раздел 1.

- 1.1. Алексеев Э.Е. Проблемы формирования лада (на материале якутской народной песни). Исследование. - М., Музыка, 1976. - 288 с.
- 1.2. Антонов Н.К. Древнетюркский язык (У1-УШ века). - Якутск, 1970. - 84 с. На як. яз.
- 1.3. Антонов Н.К. Лекции по тюркологии (Новотюркская эпоха). - Якутск, - 1984. - 65 с.
- 1.4. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. - М., 1975. - 502 с.
- 1.5. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1972. - 318 с.
- 1.6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979. - 422 с.
- 1.7. Башарин Г.П. Три якутских реалиста-просветителя. - Якутск, 1994. - 74 с.
- 1.8. Белый А. Ритм как диалектика и "Медный всадник". - М., 1929. - 240 с.
- 1.9. Бенвенист Э. Общая лингвистика. - М., 1974. - 447 с.
- 1.10. Берг Л.С. Номогенез. - Пг., 1922. - 123 с.
- 1.11. Берг Л.С. Климат и жизнь. - М., 1947. - 356 с.
- 1.12. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. - М., 1991. - 176 с.
- 1.13. Библер В.С. Самостоянье человека. Кемерово, 1993.
- 1.14. Блонский П.П. Память и мышление. - М. - Л., 1935. - 320 с.
- 1.15. Бок Ф.К. Начало психологической антропологии. - Сан-Франциско, 1980. - 244 с.
- 1.16. Боров Ю.Б. Эстетика. - М., 1988. - 495 с.
- 1.17. Бюхер К. Работа и ритм. - М., 1923. - 432 с.
- 1.18. Васильев Ф.Ф. Военное дело якутов. Якутск, 1995.
- 1.19. Вацура Э.Б. Исследование высшей нервной деятельности антропоида (шимпанзе).-М.,1949.
- 1.20. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. - М., 1965.-338с.
- 1.21. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. - Л., 1940. - 404 с.
- 1.22. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982, Т. 2. - 504 с.
- 1.23. Выготский Л.С. Лекции по психологии. - С-Пб., 1999. - 140 с.
- 1.24. Габинский Г.А. Божественное откровение и человеческое познание. - М., 1989. - 125 с.
- 1.25. Гачев Г. Национальные образы мира. - М., 1988. - 479 с.
- 1.26. Гетманова А.Д. и др. Логика. - М., 1992. - 192 с.
- 1.27. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т., т. 1. - М., 1992. - 496 с.
- 1.28. Гумилев Л.Н. Древние тюрки. - М., 1967. - 504 с.
- 1.29. Гумилев Л.Н. Тысячелетие вокруг Каспия. - Баку, 1991. - 312 с.
- 1.30. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. - М., 1979. - 637 с.
- 1.31. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. - М., 1993. - 544с.
- 1.32. Гумилев Л.Н., Панченко А. М. Чтобы свеча не погасла: Диалог. - Л., 1990. - 123 с.
- 1.33. Давиташвили Л.Ш. Причины вымирания организмов. - М., 1969. - 440 с.
- 1.34. Давыдов В.В. Последние выступления. М., 1998.
- 1.35. Декарт Р. Рассуждение о методе // Избр. произведения. - М., 1950. - 656 с.
- 1.36. Дорошевичский В. Элементы лексикологии и семиотики. - М., 1973. - 286 с.
- 1.37. Дуганов Р.В. Велимир Хлебников: Природа творчества. - М., 1990. - 348 с.
- 1.38. Дьячковский Н.Д. Звуковой строй якутского языка. - Якутск, 1971. - 210 с.
- 1.39. Жданов Л.С., Мараджян В.А. Курс физики. - М., 1971. - 559 с.
- 1.40. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М., 1958. - 370 с.
- 1.41. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М., 1982. - 159 с.
- 1.42. Жирмунский В.М. Введение в метрику: Теория стиха. - Л., 1925. - 664 с.
- 1.43. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика: Избр. тр. - Л., 1977.- 407 с.
- 1.44. Зарецкий В.А. Семантика и структура словесного художественного образа. - Тарту, 1966.-126 с.
- 1.45. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). - М., 1989. - 263 с.
- 1.46. Илларионов В.В. Искусство якутских олонхосутов. - Якутск, 1982.
- 1.47. Калесник С.В. Человек и географическая среда. - Л., 1949. - 134 с.
- 1.48. Кальвайт Х. Шаманы, целители, знахари. Древнейшие учения, дарованные самой жизнью. М.,

1998.

- 1.49. Карпушин И.И. Искусство и религия: Истоки и грани взаимодействия. - М., 1991. -159с.
- 1.50. Клакхон Фл. и Стродбек Ф. Варианты ценностных ориентации. - Нью-Йорк, 1961. -210с.
- 1.51. Климов Е.А. Основы психологии. - М., 1997. - 295 с.
- 1.52. Кодуэлл К. Иллюзия и действительность. Пер. с англ. - М., 1969. - 365 с.
- 1.53. Кондратов А.М. Математика и поэзия. - М., 1962. - 48 с.
- 1.54. Копырин Н.З. Изобразительные средства якутской поэзии. - Якутск, 1981. - 192 с. На як. яз.
- 1.55. Коттак С.Ф. Антропология культуры. - Нью-Йорк, 1962. - 346 с.
- 1.56. Красноперова М.А. Модели лингвистической поэтики. Ритмика. - Л., 1989. - 86 с.
- 1.57. Ксенофонтов Г.В. Шаманизм. - Якутск, 1992. - 318 с.
- 1.58. Ксенофонтов Г.В. Эллэйада. М., 1977.
- 1.59. Кулаковский А.Е. Научные труды. - Якутск, 1979. - 483 с.
- 1.60. Кулаковский. Сборник докладов к 85-летию со дня рождения А.Е.Кулаковского.-Якутск, 1964.-88 с.
- 1.61. Кюн Г. Искусство первобытных народов. - М. - Л., 1933. - 420 с.
- 1.62. Лангер С. Сознание и форма. - Лондон, 1953. - 210 с.
- 1.63. Ленин В.И. Поли. собр. соч., т. 29. - М., 1980. - 782 с.
- 1.64. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М., 1969. - 307 с.
- 1.65. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1959. - 572 с.
- 1.66. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1972. - 584 с.
- 1.67. Локк Д. Избр. филос. произв. В 2-х т. - М., 1960, т. 1. - 734 с.
- 1.68. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. - Л., 1972. - 244 с.
- 1.69. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. - Тарту, 1964. - 336 с.
- 1.70. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры. - Тарту, 1973. - 120с.
- 1.71. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. - М., 1970. - 384 с.
- 1.72. Лурье С.В. Метаморфозы традиционного сознания. Опыт разработки теоретических основ этнопсихологии и их применения к анализу исторического и этнографического материала. - СПб., 1994. - 206 с.
- 1.73. Маак Ф.К. Вилуйский округ Якутской области. 1887.
- 1.74. Малиновский А.А. Пути теоретической биологии. - М., 1969. - 64 с.
- 1.75. Марксистско-ленинская философия. Диалектический материализм. - М., 1971. - 235 с.
- 1.76. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20. - М., 1961. - 827 с.
- 1.77. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, т. 21. - М., 1961. - 745 с.
- 1.78. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение. - М., 990.-528 с.
- 1.79. Новиков Н.А. Н.А.Бердяев - самобытный представитель русской философии.- Якутск, 1994.-96 с.
- 1.80. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. -М., 1991.-248 с.
- 1.81. Петров В.Т. Роль фольклора в зарождении якутской литературы. - Якутск, 1972. -94 с.
- 1.82. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - С-Пб., 1997. - 256 с.
- 1.83. Подольный Р.Г. Освоение времени. - М., 1989. - 141 с.
- 1.84. Природа и общество. Сб. статей. - М., 1968. - 346 с.
- 1.85. Пухов И.В. От фольклора к литературе: Статьи о фольклоре и литературе. - Якутск,1980.-126 с.
- 1.86. Рерих Н.К. Глаз добрый (Забытая книга). - М., 1991. - 383 с.
- 1.87. Рыжкин И. Назначение музыки и ее возможности. - М., 1962. - 96 с.
- 1.88. Серошевский В.Л. Якуты. Опыт этнографического исследования. М., 1993.
- 1.89. Соколов Э.В. Культура и личность. - Л., 1972. - 228 с.
- 1.90. Соловьев В.С., Сочинения в 2 т. Т. 1. - М., 1990. - 894 с.
- 1.91. Сорокин Ю.А. Почему живут и умирают книги? - М., 1991. - 160 с.
- 1.92. Спенсер Г. Происхождение и деятельность музыки.// Сочинения, Т. 6, ч. 2, - Спб., 1889.-620 с.
- 1.93. Стеблева И. В. Поэтика древнетюркской литературы и ее трансформация в раннеклассический период. - М., 1976. - 165 с.
- 1.94. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М., 1947. - 335 с.

- 1.95. Тобуроков Н.Н., Сыромятников Г.С., Габышев Н.А., Михайлова М.Г. История якутской литературы (середина XIX - начало XX века). - Якутск, 1993. - 196 с.
- 1.96. Томашевский Б.В. Стилистика и стихосложение. - Л., 1959. - 535 с.
- 1.97. Троцкий Л.Д. Литература и революция. - М., 1991. - 400 с.
- 1.98. Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. М., 1995.
- 1.99. Тынянов Ю. Проблема стихотворного языка. - Л., 1965. - 301 с.
- 1.100. Уткин К.Д. С незапамятных времен (на як.). Якутск, 2000.
- 1.101. Федоренко Н.Т. Краски времени (Черты японского искусства). - М., 1972. - 144 с.
- 1.102. Фолсом Ф. Книга о языке. - М., 1974. - 159 с.
- 1.103. Фролов Ю.П. Органы чувств. - М., 1948. - 103 с.
- 1.104. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сборник. - М., 1991. - 192 с.
- 1.105. Харитонов Л.Н. Современный якутский язык. - Якутск, 1947. - 210 с.
- 1.106. Хелус З. Понимаете ли вы ученика? Пер. с чеш. - М., 1987. - 140 с.
- 1.107. Хейзинга Й. Homo ludens. Опыт исследования игрового элемента в культуре//Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991.
- 1.108. Худяков И.А. Краткое описание Верхоянского округа. Л., 1969.
- 1.109. Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бурь. - М., 1973. - 349 с.
- 1.110. Шварцман К.А. Философия и воспитание. - М., 1989. - 207 с.
- 1.111. Шервинский С.В. Ритм и смысл. - М., 1961. - 272 с.
- 1.112. Шерстобитов В. У истоков искусства. - М.: Искусство, 1971. - 186 с.
- 1.113. Шопенгауэр А. О писательстве и о слоге. - СПб., 1893. - 220 с.
- 1.114. Элиаде М. Шаманизм: архаические техники экстаза. Киев, 1997.
- 1.115. Эргис Г.У. Очерки по якутскому фольклору. - М., 1974. - 402 с.
- 1.116. Юнг К.Г. Психология и поэтическое творчество//Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991.
- 1.117. Якобсон Р. Новейшая русская поэзия: набросок первый. - Прага, 1921. - 130 с.
- 1.118. Ярбус А.Л. Роль движений глаз в процессе зрения. - М., 1965. - 166 с.

## Раздел 2.

- 1.119. Агаев А.Г. Народность как социальная общность // Вопросы философии, 1965, №11.
- 1.120. Алексеев В.П. Человек: биология и социологические проблемы // Природа, 1971, №8.
- 1.121. Алексеев И.Е. О. Н. Бетлингк и изучение словесного ударения в якутском языке // О.Н.Бетлингк и его труд «О языке якутов» (Материалы конф., поев. 120-летию выхода в свет труда О. Н. Бетлингка «О языке якутов»). - Якутск, 1972.
- 1.122. Анцыферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методологии психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии: Сб. статей / Отв. ред. Е.В.Шорохова. -М., 1969.
- 1.123. Бахтин М.М. Искусство и ответственность // День Искусства, - Невель, 1919.
- 1.124. Берталанфи Л. Общая теория систем - критический обзор. // Исследования по общей теории систем. - М., 1969.
- 1.125. Библер В.С. Понимание Л. С. Выготским внутренней речи и логика диалога: (Еще раз о предмете психологии) // Методологические проблемы психологии личности. - М., 1981.
- 1.126. Бонди С.М. О ритме // Контекст. - М., 1976.
- 1.127. Бромлей Ю.В. К вопросу о сущности этноса // Природа, 1970, №2.
- 1.128. Бромлей Ю.В. Этнос и эндогамия // Советская этнография, 1969, №6.
- 1.129. Волоцкая З.М., Николаева Т.М., Сегал Д.М., Цивьян Т.В. Жестовая коммуникация и ее место среди других систем человеческого общения // Симпозиум по структурному изучению знаковых систем (тезисы докладов). - М., 1962.
- 1.130. Вольтер Б. Мир - маятник // Знание - сила. 1994, №12.
- 1.131. Гиндин С.И. Пути моделирования ритмической организации текста // Структурно-математические методы моделирования языка: Тез. докл. и сообщ. Всесоюз. науч. конф. - Киев, 1970.
- 1.132. Гумилев Л.Н. Этнос как явление // Доклады отделений и комиссий Географического общества СССР. - Л., 1967, вып. 3.
- 1.133. Дрогалина Ж.А., Налимов В.В. Семантика ритма: ритм как непосредственное вхождение в континуальный поток образов // Бессознательное, т. III, - Тбилиси, 1978.
- 1.134. Дроздов О.А. Этнос и природная среда // Природа, 1970, №8.
- 1.135. Житомирский Д.В. Скрябин // Музыка XX века. - М., 1977. 4.1.
- 1.136. Иванов Вяч.Вс. Значение идей Бахтина о знаке, высказывании и диалоге для современной семиотики // Труды по знаковым системам. - Тарту, 1973, вып. VI.
- 1.137. Козлов В.И. Что же такое этнос? // Природа, 1971, №2.
- 1.138. Кон И.С. К проблеме национального характера // История и психология. - М., 1971.
- 1.139. Кулаков Ю.И. Какой представляется мне физика XXI века // Знание - сила. 1994, №12.
- 1.140. Модель культуры // Вопросы философии, 1969, №8.
- 1.141. Леонтьев А.А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема. Объем, задачи и методы этнопсихолингвистики // Национально-культурная специфика речевого поведения. - М., 1977.
- 1.142. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии, 1972, №12.
- 1.143. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность // Избранные психологические произведения: В 2 т./Под ред. В. В. Давыдова и др. М., - 1983. Т. 2.
- 1.144. Леонтьев А.Н. О социальной природе психики человека/Вопросы философии, 1961, №1.
- 1.145. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии, 1972, №9.
- 1.146. Лобашев М.Е. Сигнальная наследственность//Исследования по генетике, т. 1. - Л., 1961.
- 1.147. Малиновский А.А. Общие вопросы строения систем и их значение для биологии // Проблемы методологии системного исследования. - М., 1970.
- 1.148. Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Задачи, методы и приложения общей теории систем. // Исследования по общей теории систем. - М., 1969.
- 1.149. Свиридов М.Н. На переднем крае космической науки. // Природа, 1966, №8.
- 1.150. Смирнов С. Сравнительное жизнеописание народов // Знание - сила, 1991, №7.
- 1.151. Тадагава Лео. О японских варганах тысячелетней давности // Хомус. - Якутск, 1996, №1.
- 1.152. Тарасов Е.Ф., Сорокин Ю.А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого

- поведения // Национально-культурная специфика речевого поведения. -М.,1977.
- 1.153. Хлебников В. О стихах // Хлебников В. Творения. - М., 1987.
- 1.154. Хлебников В. Спор о первенстве // Хлебников В. Творения. - М., 1987.
- 1.155. Хлебников В. Учитель и ученик (о словах, городах и народах) // Хлебников В. Творения. -М., 1987.

## **2. Раздел 3.**

- 2.1. Горский Д.П. и др. Краткий словарь по логике. - М., 1991. - 208 с.
- 2.2. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. - Воронеж, 1996. - 200 с.
- 2.3. Литературный энциклопедический словарь. - М., 1987. - 752 с.
- 2.4. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация. Словарь-справочник. - М., 1995.-256 с.
- 2.5. Словарь иностранных слов. - М., 1989. - 624 с.
- 2.6. Современная философия: Словарь и хрестоматия. - Ростов-на-Дону, 1996. - 320 с.
- 2.7. Якеменко Б.Г. Краткий словарь-справочник по истории религий. - М., 1994. - 44 с.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## *Приложение 1*

### **Введение в проектирование**

- Вопрос вопросов: Как возможно преодоление разрыва?
- Движение по мосту – не есть путь по одному из берегов. Вне отношения к этому как к разному я не перейду на другой берег.
- Остановка необходима. Вы здесь. Это мост, но еще не берег.
- Важна самоценность любого действия. Я действую, потому что действую. Проектирование действия самоценно. Действие теряет свою содержательность, когда приобретает исключительную прагматичность.
- Важно мое состояние и отношение к этому состоянию, адекватное этому состоянию.
- Степень заданности действий – в их негарантированности (персонаж Тарковского, поливающий сухое дерево).
- Модель ситуации и проблематики (если понимаешь ее генезис). В генезисе проблематики и заключается Проект.
- Условие невыполнимости проекта: Отсутствие систематического анализа образовательной ситуации.
- Анализ - для того, чтобы увидеть проблемы. Если анализ образовательной ситуации не проводится систематически, то вы не увидите генезиса проблематики, т.е. не увидите своего Проекта.
- Анализ – способ собственного образования, а не способ составления справки.
- Управление – собственное видение разрыва, который надо преодолеть. А для этого необходимо теоретическое мышление.
- Ключевой вопрос: Может ли Управленец обладать своими средствами для анализа? Это позиция нравственная, а не интеллектуальная (убежден ли я, есть ли у меня теоретические основания). Т.о., в основе управления лежит нравственность, а не организаторские способности.
- Когда аналитики начинают описывать события, это не интересно (не адекватно их состоянию). Надо описывать способ.

- Доведение проблемного поля до не снимаемых противоречий – это и есть проблематика.
- Разрыв как средство образования. Если действия не проектные, то не эффективны. Управленческое решение (в принципе) – это Проект.
- Проект не руководство к действию. По проекту жить нельзя.
- Необходимы программа (учитывает связи) и план. Оборванные связи надо восстановить. Программа – акт восстановления связей (все ли связи найдешь).
- Является ли программа тем, по чему можно действовать? Нет. Действовать можно только по плану.
- Можно ли создать такую школу, где вопрос ребенка, его опыт мог бы создать образование? Традиционно – нет.
- Можно – если за основу взять не программу, а определяющий принцип воспроизводящих себя и друг друга отношений, создающий учебный материал с помощью анализа этих отношений. Важен результат не системы, которую предлагаешь, а результат подхода к учебному материалу.
- Один из способов – моделирование, когда теоретическое понятие образуется в рефлексии собственного действия. Как управление собственным развитием.
- Основное правило для учителя: Не рассказывать. Общение с культурой должно быть моделировано.

## **Образование: анализ, рефлексия, развитие**

- Не возможно сформулировать проблему, если отсутствует рефлексия содержания.
- Если анализируется внешнее, первичная ситуация сохраняется. Потому что не отрефлексировано движение в содержании.
- Задача: Что я создаю? Что появляется? Вот где момент истины. Момент ученика.
- Если нет образовательного пространства, вопросов быть не может.
- Вопрос: Как перевести ученика из состояния неудовлетворенности в состояние...
- Организационное действие по поводу рефлексии: Проект должен быть обсуждаем. Для рефлексии содержания нужен особый проект. Без вашего активного действия ничего не создадите. Для кого-то создавать не возможно,
- Лекция должна точно ложиться на материал аналитиков (я откликаюсь). Чем сложнее материал аналитиков, тем трудней отвечать.
- Лучше, если звучит не эхо происходящего, а собственный голос. Как отклик на другой. Это и есть то, что создает или то, чем создается образование. Не эхо, а другой голос, звучащий как отклик.
- Вопрос «Кто я?» можно определить как поиск собственного голоса. В это принципиальное условие образования. Привычное представление – это все-таки эхо.
- Образ образования заключается в нахождении себя. Я концентрируюсь на себе. Кто я? Как я отвечаю собственным голосом на голос, звучащий в этом пространстве? Каким голосом ответить? Где я? В чем причина того, что я не могу ответить?
- Основной принцип в схеме перехода через разрыв.

- Точка разрыва (тупик) не имеет отношения к интеллектуальным ресурсам. Это нравственное место. В этой точке средствами являются исключительно нравственные силы человека, а не что-то другое.
- Образование не там, где звучит один голос, отражаясь от стенки, а там, где звучат несколько голосов.
- Проблема перехода через разрыв. Для этого нужна личностная рефлексия. Без этого мы не построим мост через разрыв.
- Проект организации рефлексии ученика продолжается до наступления рефлексии содержания.
- Школа для тех, кто будет жить прежде всего в культуре, а не в социуме. Культура антисоциальна.

## 1. Национальная школа и образовательный опыт: что мы имеем?

*Н.Бугаев:* Возьмем в качестве отправной точки, предваряющей анализ состояния дел в российской школе, слова К.Д.Ушинского: «Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдуманна». Следовательно, национальная школа как таковая нужна. А есть ли она? Каковы модели, предлагаемые сегодня российской образовательной действительностью? На мой взгляд, все модели этнической (мне больше по душе этот пока не политизированный термин) школы, существующие в российском образовании, сводятся к одной – предлагающей в первую очередь изучение родного языка и родной культуры вкупе с пресловутым национально-региональным компонентом (сколько там было процентов?). Иначе говоря, нам пока предлагается только некий стандартный набор предметов (читай, компонентов культуры), шаг в сторону от которого - считается побег. Этакое строгое соответствие культурным (в т.ч. этнокультурным) образцам. Моральный кодекс строителя коммунизма из той же оперы.

*Г.Андреев:* Тем не менее, еще в начале XX века в концепции русской школы обострился важный аспект национальной педагогики – проблемы связи национального воспитания с гражданским. Мне кажется, что основное «дело» сделал тот самый принцип построения содержания образования по набору предметов, по частям культуры. Не спасло положение и рассмотрение культуры как соотношение общечеловеческой миссии и этнокультурных функций образования (В.Д.Шадриков) – чего и где же здесь больше - национального или гражданского? Вспомним нашу теперь уже историю: в 1993 году в Якутске была проведена конференция под эгидой ЮНЕСКО на тему «Национальная школа: концепция и технология развития». Колин Пауэр, заместитель генерального директора ЮНЕСКО, подчеркивая, что «решающая задача – это защита культуры меньшинств от процесса единообразия, размывающего национальные элементы, защита истории и литературы меньшинств от стандартных учебных планов, в которых едва ли можно найти намек на национальное», обозначил

стратегию возрождения и поддержки культур: признание роли родного языка; признание власти самого народа; образование учителей на родных языках; развитие культуры, включая как содержательную составляющую, так и обеспечение материальными ресурсами; признание ценностей культуры в процессе образования.

**Н.Бугаев:** Да, но эти цели (бесспорно объективные) подразумевались, пожалуй, всегда. Мешало (и мешает, к сожалению, по сей день) одно. Этого пытались (и пытаются) достичь, требуя от ученика строгого соответствия определенной схеме. Т.е. мое личностное (или этническое – на более высоком таксономическом уровне структуры) для школы (читай, государства) значения и роли не имело. А если и имело, то только для того, чтобы я мог мирно (толерантно?) уживаться с другими членами сообщества и не мешать проводить генеральную линию. Но ведь интеграция меня с другими реально возможна только в том случае, если я имею реальные возможности (права?) привносить в наше сообщество что-то свое. Как мой ресурс, которого нет у других. И я могу в этом быть для кого-то полезным. Как может быть полезным для меня кто-то другой как обладатель ресурса, которого нет у меня.

**Г.Андреев:** Согласен, но как соотносить личностное, этническое и национальное? Скорее всего, в проблеме национальной школы речь идет о соотношении способов восприятия мира и способов построения знания. Опять же обращусь к той самой конференции, к словам Жана Малори: «В истории человечества существуют два вида цивилизации: цивилизация устного творчества и цивилизация книжная. И мы, люди книжной культуры, хотим навязать свое видение мира и его понимание людям другой культуры. Психология познания представителя устного творчества совершенно иная и глубоко отличается от мировосприятия и психологии познания человека книжной культуры. Человек устной культуры думает образно, метафорично. Все его мировосприятие основывается на религии, которая теснейшим образом связана с космосом. И это восприятие мира обретает космические масштабы. Когда создаются школы для народов таких культур, нужно прежде всего подумать, до какой степени методы преподавания соответствуют мировосприятию самого народа».

Видимо, в современной школе трудно говорить не только о сохранении культуры, но и культурной самоидентификации.

## 2. Национальная школа и культура: монолог или диалог?

**Н.Бугаев:** Получается, что проблема этнической (все-таки, этот термин больше подходит к школе, о которой мы говорим) школы фокусируется на оппозиции: сохранение культуры – культурная самоидентификация. А это вопрос о структурировании содержания образования. Что важнее? Изучение какого-то определенного набора предметов (сиречь компонентов культуры)? Или овладение способом вхождения в культуру (в контексте культур)?

**Г.Андреев:** Если мы договорились, что рассмотрение культуры по частям не решило до сих пор эту проблему, остается этот второй способ. Но меня все же волнует тот самый вопрос: какие функции выполняет национальная школа по отношению к этносу и государству? И где их интересы стыкуются? Как я понимаю, по отношению к этносу роль школы заключается в сохранении и реализации ценностей, традиций, образа жизни народа (или своей культурной идентичности), также политической свободы и прав, а по отношению к государству – условия сохранения и улучшения отношений между народами, условия движения к построению гражданского общества. Следовательно, возникает следующий вопрос: может ли этот способ разрешить обе функции?

**Н.Бугаев:** Думаю, может, потому что способ вхождения в культуру возможен только через собственные культуротворческие акты (мифы-истины, мифы-самообманы, мифы-проекты, мифы-презентации). Единственно, хотелось бы добавить, что если ваш акт представляет собой ничем не подкрепленную приват-схему («я этого хочу и все тут»), то это так и останется «гласом вопиющего в пустыне». Ваш миф сообществом не будет услышан. И востребован. Или того хуже, приведет к межэтническим конфликтам. Дальнейшее движение проблематики в обсуждаемом нами ракурсе, думаю, должно отталкиваться от очередного (продуктивного?) противоречия: мой голос – твой голос. Возможно ли в рамках общей схемы всем нам двигаться по своим образовательным траекториям? Если да, то как?

**Г.Андреев:** Да, на первых этапах самоидентификация нередко проявляется в форме оппозиции по отношению к другим. По своей сути проявление проективной разрядки – это одна из функций культуры. Будем считать, что этот этап мы прошли – кто-то может быть и услышал. А чтобы мой голос был услышан, я прежде всего должен уметь слышать других. Пока содержание образования защищает только

корпоративные интересы государства (или построено на теории конфликтов) и не перешло на кооперативные принципы, вряд ли что-нибудь изменится. И это не только по отношению «народ – государство», но и в системе «учитель – ученик», «ученик – ученик». Т.е. образовательный процесс должен создать условия для кооперации индивидуальных культуротворческих актов.

**Н.Бугаев:** Думаю, голос мой может оказаться не услышанным в любое время. Если нет организованного взаимодействия всех голосов. Если я не принимаю участия в соуправлении этим. Культуры должны интегрироваться в «Большую Культуру». Но это, скорее всего, может быть только интеграцией инициативных (проявленных) голосов. Я обрисовал общую картинку взаимодействия культур (этнических школ как образовательных культур). А проблема адекватного проявления голоса конкретной культуры в пространстве взаимодействия пока остается открытым. Так как, все-таки, до сих пор нам предлагается жить по единой схеме, определяющей, что мне можно, а что нельзя.

**Г.Андреев:** Понятно, что со-держание и школьный уклад должны быть совсем иными, чем на самом деле. Все же в чем конкретно проявляется, например, якутская национальная школа? Что же надо делать, чтобы проявилась моя этническая идентификация? Здесь, мне кажется, как нельзя кстати слова писателя А.Гельмана: «Я думаю по-русски, чувствую по-русски, но в самом складе, ритме, интонации мышления наверняка сказывается еврейское начало, еврейское восприятие действительности». Что касается якутской школы, здесь как раз тот случай, когда религия носит этнический характер без строгого примыкания к какой-нибудь мировой религии, и восприятие мира, образность мышления ребенка остается этническим. И если образование в школе будет организовано как своеобразная социальная игра, в которой восстанавливается этнический способ восприятия мира, можно назвать такую школу национальной? В качестве образовательных текстов могут выступить не только игра, но и тексты эпоса, особые реконструкции истории и способов поведения в природе, охота и др. Но в таком случае получается, что «национальность» определяется не только языком обучения.

**Н.Бугаев:** Вообще-то, этническое определяется именно языком, но не естественным (русским, якутским...), а языком-способом восприятия мира как

языком-способом прочтения мира как текста. Ведь должны же существовать этнические способы прочтения текста. Например, как говорит М.Эпштейн, еврей, читая библию, превращается в иудея, а европеец другой национальности, читая ту же библию (в которой не изменилось ни одно слово), становится христианином. Просто, давая определение языку, лучше отдать предпочтение экзистенциальному: язык - это способ существования самосознания. И проявляется он только на операциональном, деятельностном уровне по отношению к окружающему.

А что касается оппозиции «этническое – религиозное», то, согласен, школа, строящая свое этническое на религиозном, не в состоянии его построить адекватно действительно своему этническому. Бурятская школа, которая будет строить свое этническое на буддизме, построит только буддистскую школу (а это уже мировое) и т.д. Исключение составляют, пожалуй, евреи, которые построй они школу на иудаизме, действительно смогут создать еврейскую национальную школу со своей уникальной предметностью и укладом. Или те же якуты, которых только днем можно назвать (и то с натяжкой – из-за фамилий) христианами, с молоком матери впитывающие в плоть свою и сознание свое языческое (связанное с шаманизмом), так же могли бы при желании построить религиозную (шаманскую?) школу, которая могла бы быть названа и национальной.

А в целом, если обобщить сказанное, то национальная школа сегодня – это не национальная школа. Набор предметов принципиального значения играть не может. Принципиально только мое культуротворчество как способ моего вхождения в культуру, т.е. все тот же способ как мое (наше) описание мира, по образу и подобию которого мы и привыкли структурировать все новое во внешнем окружении.

### 3. Что же такое национальная школа?

*Г.Андреев:* Итак, к какому же определению мы приходим? То, что «образование и воспитание можно признать национальным, если они отвечают характеру и потребностям нации, ее душевному и физическому складу, истории и культуре», было еще обозначено во времена Ушинского. Чей интерес представляет национальная школа – это школа народа или государства? У государства как системы управления в этом национального интереса нет – государству нужен один язык, на котором действует армия, система управления обществом, делопроизводство.

Исходя из наших рассуждений, школу можно назвать национальной, если она в своей динамике представляет собой процесс самоидентификации этноса в мире культур, создает предпосылки для самоидентификации личности, позволяющей построить собственную образовательную траекторию или текст. Это может получиться, если отказаться от корпоративного и компонентного подхода.

Во-вторых, национальная школа как среда совместного проживания детей и взрослых невозможна без развитой клубной жизни, создающей тот самый контекст и среду, необходимые для самоидентификации. И в третьих, такая школа, выполняя этническую и государственную (национальную) функции, становится тем самым инновационным образовательным пространством, создающим условие для формирования гражданского общества.

**Н.Бугаев:** Т.е. школа становится национальной (этнической) только в том случае, если представляет собой образовательную культуру и живет по законам жизни культуры. Для этого необходимо моделирование структуры родного языка как модификата стереотипа восприятия (мышления). А моделировать можно только на вторичных моделирующих системах. Т.е. на художественных (фольклорных, эпических) текстах. Чтобы найти этнический способ прочтения текстов культуры. И на этом построить школу как способ, как образовательную структуру. Национальная школа – не та школа, в которой тот же русский язык изучают очень много часов в неделю, а школа, в которой обучение ведется определенным способом.

#### **4. Национальная школа и модернизация: есть ли будущее?**

**Г.Андреев:** В последнее время термин «модернизация» стал как бы очередным атрибутом выступлений на всех уровнях, орудием в «борьбе» за сохранение образовательного пространства.

Целью модернизации, как известно, была объявлена работа по созданию новых ценностей и моделей образования. С этой точки зрения модернизация предполагает не только работу по организации общих параметров оценки, но и многообразие в пространстве деятельности, сохраняющее возможность индивидуального и совместного культуротворчества. Здесь как бы нет никакой угрозы для национальной школы. Но что касается открытого образовательного пространства, то по отношению к

нему вообще как бы инородно прилагательное «единое», подходящее для замкнутой системы, а не для гражданского общества. Не говоря уже об ЕГЭ и ГИФО.

Это с одной стороны.

С другой стороны, основным способом воспитания у народа во все времена было активное наблюдение как особый вид деятельности в соответствии с природным ритмом. Это может быть и сам труд, а не «трудовое обучение», национальные игры, целью которых является не победа в соревнованиях, а подготовка к жизни, воспитание духа и тела.

И национальная школа работает в совершенно иной образовательной парадигме, нежели в урбанистическом социуме.

Учитывается ли в наших модернизациях эволюция «отхода» человека от природы, не придет ли время, когда само понятие «человек» отойдет на второй план?

**Н.Бугаев:** Т.е., если я правильно понял, будущее у национальной школы есть. Как есть будущее у всего. Вопрос только в том, а каково оно, это будущее? А это, естественно, зависит только от нас самих. И никакие модернизации сверху, если только это не универсум, позволяющий каждому голосу быть и со-творить общее, не помогут. Я могу и хочу учиться тем способом, который смог бы назвать путем и голосом моего сердца. «Бог есть, если есть что сказать Богу...»

**М.Эпштейн:** Что такое нация сегодня, национальный способ вхождения в культуру, когда все настолько интегрировано и, можно сказать, перепутано в современном мире? Это религия, происхождение, место проживания, традиционный способ жизни...? Но те же якуты меняли, насколько я понимаю и религию (шаманизм – как бы христианство), и способы жизни (были кочевыми - потом осели)... Что из этих способов – традиционно якутский?

**Н.Романов:** На мой взгляд, национальный способ вхождения в культуру является процессом становящимся, и тем самым развивающимся как во времени, так и в пространстве. Любой национальный способ должен быть основан на вере (религии, когда религия и образование тождественны), на диалоге культур. Западное религиозное мировоззрение основано на принятии создания мира Богом, Восточное – на признании существования мира изначально, и отсюда – разные системы мировоззрения и образования (что должно именно так восприниматься, хотя сейчас так называемая якутская школа является по структуре и содержанию прозападной и потому - разной). На существовании данного противоречия возможно возникнет хотя бы поиск модели национальной школы.

А предметность образования меняется с изменением уклада жизни (например, кочевое – оседлое).

**Г.Андреев:** Прежде всего, видимо, необходимо разобраться в оппозиции: религия - культура. Если рассмотреть генезис развития вообще, вначале была игра («игра – культ – культура» Й.Хейзинги) как ролевой договор о правилах общежития. Значит, способ образования как способ вхождения в культуру надо искать в играх, именно в национальных играх. Другой вопрос, как он меняется в зависимости от изменения способа производства. А культ (религия) и культура как бы производные.

**Н.Романов:** Игра старше труда, труд старше культуры. И «язык» способа производства этничен также, как и этнична культура. Способы передачи социального опыта, способы производства (технологий) различны. То, что происходит у русских «пахарь, тягловое животное, плуг – тракторист, прицепщик, плуг – тракторист широкого профиля, навесное оборудование» не совсем подходит к якуту. Якуту,

например, ближе трансформация «кузнец доспехов воина – ремесленник – кузнец по художественной обработке металлов».

**Н.Бугаев:** То-то и оно, что все сегодня интегрировано. Когда интегрировано, тогда и обозначаются все противоречия более резко, чем всегда. И тем более необходимо определиться со своей самостью, которой может быть дана возможность самостоятельного нахождения собственной точки баланса на весах общегосударственного (в рамках России) и мирового общежития. Как своей образовательной траектории в пределах общей коллективной схемы. Банальный пример: схема Московского метрополитена. В рамках общей схемы сам планирую, на какой станции входить, на какой – выходить и каким маршрутом туда добираться. А этническое как способ вхождения в культуру – это и религия, и происхождение, и место проживания, и традиционный способ жизни... Принципиальное значение имеет мера их «совмещенности» (включенности в то общее, что есть для определенного этноса его этническое), куда клонится его положительная комплиментарность. А это уже вопрос сложный и сообща не решаемый. Каждый меру свою вынужден определять сам. И у каждого мера может быть только своя. В зависимости от традиций. А что есть традиция? Говоря языком физики, это инерция. И то, что было в точке «запуска» этноса, ни коим образом не тождественно тому, что есть сейчас или будет завтра.

И тут, кстати, о якутах. Были кочевыми – да. Стали оседлыми – да. Кочевой способ жизнедеятельности – это тот самый период якутского этногенеза, когда сформировались его этнокультурные архетипы. А далее начинается иеорофанический процесс постоянной трансформации архетипов как каждый раз по-своему предельных иеорофаний. Наступает время земледельческого и прочих периодов. Наконец, наступает период, когда общение с природой практически становится только опосредованным (индустриальное общество). Ко всему, что перечислил М.Эпштейн в качестве составляющих этническое, имеет отношение и ландшафт, формирующий этническую картину мира. А якуты – этнос, который вынужден был, в силу обстоятельств, перескочить в своем развитии (?) через несколько способов производства. Так вот, в таких случаях первичное (архетипическое) по большому счету не исчезает, оно оказывается более сохраненным, чем у этносов, проживших все

общественно-экономические способы (Г.Гачев). Значит, в данном случае есть необходимость моделирования того, что осталось в том «архетипическом» детстве.

Остается добавить, что, действительно, если просматривать логику генезиса культуры, то наиболее предпочтительным ходом оказывается поиск этнической составляющей национальной школы в народных играх.

**М.Эпштейн:** Тезис “чтобы объединиться, надо сначала разъединиться” известен. Конечно, нужно понимать свою “самость”, чтобы при объединении с другими взаимообогащаться, а не терять. Но. Мы видим как прямое и последовательное воплощение этого тезиса в жизнь приводит к войнам, смертям, погромам, трагедиям человеческим и национальным.

Для того, чтобы объединяться, а не разбегаться, нужно нечто общее, что связывает нас, объединяет, что пододвигает нас к сотрудничеству – таких разных и самобытных. И в этом смысле, наверное, этапу разъединения и понимания собственной самости, должен предшествовать этап понимания и формулирования того, что нас объединяет. Иначе без фиксирования этого есть шанс, что мы увлечемся процессом “центробежным” и внутри нас “центростремительных” сил не возникнет. Пока не возникнет некой внешней необходимости.

Если понимать, что последовательный переход от устной культуры к книжной не есть единственно правильный способ развития человеческой цивилизации, то каковы возможные механизмы их одновременного сосуществования?

**Н.Романов:** Да, видимо, должно наступать время собирать камни. Общее, как правило является цельным, не лоскутно-мозаичным, а интегральным. Для всех этносов существует инвариантное – например, Шекспировское и П.А.Ойунского (Король Лир и Куданса Великий), Гете (Фауст) и тот же П.А.Ойунский (Красный шаман). Русский язык не принадлежит только русским, во многом он принадлежит и не этническим русским.

**Г.Андреев:** Вернемся к нашему основанию. Если мы договорились, что способ передачи социального опыта как известная парадигма, существующая до сих пор, нас

не удовлетворяет, то способ вхождения в культуру рассматриваем уже как динамическую синтагму. Что же здесь должно быть «центростремительным» в совместном проживании? Общий язык как государственный? Или что является языком образования? Определяясь в языке (способе) построения знания (вхождения в культуру), мы определяемся и в целеполагании. Как мы уже обозначили, язык в философском смысле – это способ существования индивидуального самосознания. А языком образования как системы является способ организации образовательной деятельности, который выражается в образовательных действиях (поступках). И действие такое – найти этническую самость, и это не означает разбегаться и разъединяться. Самоидентификация происходит, только по сравнению с другой культурой – только проживая совместно, познаешь свою культуру. Как мне кажется, в природе нет такого выдуманного антагонизма – искусственно перенесенный на общество закон естественного отбора природы, делает свое дело. Только в природе почему-то не увидишь «борьбу видов».

*Н.Бугаев* «Разъединиться, чтобы объединиться» – это не про поиск этнической самости. Иначе этническая самость неизбежно приводит к «центростремительности» с обратным знаком. И тогда, конечно же, войны и т.п. Культура, как и любая система, выполняет определенные функции. Среди них есть так называемая функция проективной разрядки, которая включается именно в «смутные времена», обостряющие ситуацию поиска этнокультурной самости. И тогда мы начинаем рядиться в национальные одежды, петь национальные песни, танцевать национальные танцы... Это разряжает обстановку и снимает возможность межэтнических конфликтов. Но это к слову о том, как быть с результатом «разъединения». А если о поиске этнической самости, то ситуация всегда эксцентрична или линейна. И дедуктивна. От частного к общему.

К тому же не следует забывать об эпигенетической теории эволюции (И.Пригожин). Напоминаю в самых общих чертах. В развитии открытых систем действует алгоритм: точка бифуркации – стагнация хаоса – дестабилизация – стабилизирующий отбор – возникновение нового мифа. Смысл «разъединения» только в этом. И этот мой этнический миф могу создать только я и только на своих основаниях. Это и беда, и счастье мое. Потому что мое. Этническое. Из которого (из

которых) складывается межэтническое как интегральное. И чтобы вообще внести сумятицу в мысли, скажу еще одно: различий на внутриэтническом уровне гораздо больше, нежели различий межэтнических. Это азбука.

**Г.Андреев:** Значит, поиск этнического для нахождения интегрального, общекультурного – таков способ вхождения в культуру. В такой синтагме определяющим становится не конечный результат, а действие – ситуация диалога. Суть заключается в том, этническое проявляется только в диалоге: нет диалога – нет этнического.

**Н.Бугаев:** Именно так. Зачем мне ощущать себя якутом, если кроме меня на земле никого нет.

**М.Эпштейн:** Что такое в подробностях и конкретностях “способ вхождения в культуру”? Каковы механизмы его выявления и формулирования? Все-таки, честно говоря, по-моему, не очень понятно – что же имеется ввиду. Вот бы в более простых словах и образах описать – как это – “школа представляет собой образовательную культуру и живет по законам жизни культуры” и “моделирование структуры родного языка как модификата стереотипа восприятия (мышления)”, “школа как способ, как образовательная структура”.

Почему евреи, строящие школу на иудаизме, могут-таки создать настоящую еврейскую национальную школу со своей уникальной предметностью и укладом. А другие народы – нет? Потому что евреи сумели сохранить свою “этническую” религию? Только в религии - иудаизме – скрывается этот самый этнический еврейский способ вхождения в культуру?

**Н.Бугаев:** Именно так. Сегодня только евреи, строя школу на религиозном, могут создать этническую школу. У них нет привязки к ландшафту, которая у остальных этносов пока еще сохраняется. Это, своего рода, граждане мира. Основной базовый компонент этнического в еврейском этногенезе как бы отсутствует. И его роль берет на себя компонент религиозный. Согласитесь, иудаизм, хотя и охватывает весь мир, но при этом по-прежнему остается религией сугубо национальной.

*Г.Андреев:* В совокупности «религия, происхождение, место проживания, традиционный способ жизни» еще и прибавляется «ландшафт», который, вообще-то, является определяющим. И если в оппозиции «этническое – интегральное» сделать математические подстановки, то возникнет оппозиция «ландшафтное – религиозное». Для евреев, как этноса неограниченного одним ландшафтом, определяющим компонентом этнического является религиозное. А религия в современном мире по сути своей интегральна. И потому поиск этнического в интегральном для евреев объективен.

Остается привести слова А.Адамского: «Но самым поразительным выводом оказалось то, что православные педагоги применяют в своих школах, как самые эффективные, именно принципы инновационной педагогики. Уклад школьной жизни, вместо расширения учебных предметов, развивающее обучение в начальной школе, метод проектов».