

СОДЕРЖАНИЕ

П. Г. Щедровицкий

Экспериментальная жизнь

Москва, 2007 г.

**Предисловие к циклу лекций
П. Е Щедровицкого
«Лев Выготский и современная
педагогическая антропология»***

Цикл лекций Петра Щедровицкого - смелое и принципиальное авторское действие. В самоопределении относительно такой фигуры, как Л. С. Выготский, иные действия не осмысленны, т.е. не осмысленны различные формы «поведения» (а не действия) ума. Они сразу становятся узнаваемыми и мало интересными при любых стилистических ухищрениях и остроумных спекуляциях. По-моему, дело здесь в том, что концепцию Л. С. Выготского еще пока не удавалось определить, т.е. нанести на какую-либо картину или карту и тем самым завершить. Не удавалось потому, что это не только и не просто концепция, а и энергичное действие - становление и преодоление, которое не снимается, а актуально совершается и ощущается в текстах. Прошло уже больше 70-ти лет, но эти тексты продолжают сопротивляться отстранению и занятию позиции и, тем самым, объективации и спокойному теоретическому обозрению. У Выготского то «что» и то «как» неразделимо. Он из тех Мыслителей, у которых естественным образом способ письма непосредственно соотносился с объектом. Л. С. Выготский писал развитием о развитии. В силу сказанного вызывает доверие попытка П. Г. Щедровицкого соотнести способ жизни Л. С. Выготского («Экспериментальная жизнь») и его концепты.

Понятно, что для методолога системомыследеятельностного (СМД) подхода, каковым является Петр Щедровицкий, произведения Л.С.Выготского являются вызовом, инициацией и требуют самоопределения. В этом отношении ключевыми (во всяком случае, для меня) являются три вопроса и темы, поднятые П. Щедровицким: вопрос об онтологических допущениях Л. С. Выготского, вопрос об условиях и предметах знакового опосредствования и вопрос о логике и онтологии развития.

1. П. Щедровицкий обосновано полагает, что онтологическое допущение - полагание ядерной формы существования - это условие размышления и действия. Это начало и корень мысли, вне которого она не выступит как акт и не будет завершена. В отношении психологии это втрое справедливо. Справедливо именно потому, что психика в полаганиях ее исследователей не могла быть укоренена в мире и закреплена в нем.

Неявность онтологического допущения - основной пункт критики Л. С. Выготского в лекциях, но дело не в критике, а в собственных допущениях Автора. Они интересны и нетривиальны. П. Щедровицкий, в соответствии со своей традицией, полагает деятельностно организованный мир, скрепленный и удерживаемый организованностями (М. Мамардашвили сказал бы -«формами») деятельности (мыследеятельности), т.е. мир как практику. Таковыми организованностями, согласно П. Щедровицкому, являются Цели, Рамки (определенные противоречиво - как горизонты-границы) и Объекты. Однако, самое важное, по-моему, то, что эти организованности мыслятся как принципиально , рассогласованные - несоотнесенные. И тогда, смысл и место человеческого действия - их соотнесение или «пересоотнесение». Итак, форма мира задана расхождением взаимонеобходимых для существования человека рамок, целей и объектов.

Свое онтологическое допущение П. Щедровицкий делает в контексте анализа работ Л. С. Выготского. Следовательно, предполагается, что устремления и открытия Выготского осмысленны относительно этой онтологии, этой точки отсчета.

2. Вопрос о знаковом опосредствовании требует отнесения к Онтологическому Допущению. Я думаю, что если бы Выготский и выготскианцы приняли деятельностную онтологию, то сказали бы, что знаковое опосредствование и есть единственный способ людского включения в такой мир и пребывания в нем. Включение в этот мир возможно не иначе как оформление стихии поведения. А эта стихия тем и определяется, что побуждения-стремления, опоры и «попадания» существуют сами по себе - бессвязно и автономно.

Вот здесь возникает очень точно поставленный Щедровицким вопрос: «как знаковость как функция становится средством как функцией?»

Вопрос о субъективации культурных форм, о превращении их в органы и субъективно-телесные способы существования - это ключевой и труднейший вопрос культурно-исторической концепции. Не думаю, что он принципиально решаем лишь на пути расширения контекста и перехода к размышлению

о знаковой системе. Конечно, не знаковая система (язык) «принадлежит» индивиду, а он знаковой системе. Но это лишь, по видимости, снимает остроту осмысливаемой ситуации. Вопрос в том, когда и при каких условиях индивид действительно «принадлежит», т.е. органично включен в объемлющую и развертывающуюся реальность языка, деятельности и мышления. Ведь в пределах выготскианского мышления нельзя полагать, что это включение происходит как бы автоматически, вне осмысленного индивидуального усилия, а лишь «силою» языка, деятельности или мышления. Подобное предположение было бы похоже на социобиохевиористскую редукцию проблемы. Путь же решения, на мой взгляд, лежит в более глубоком понимании самой телесно-субъективной реальности, в обнаружении в ней того, что требует Других и их знаково-символических воплощений как собственной необходимой формы. И тогда, культура, деятельность, мысль будут поняты в собственно антропологическом залоге: как построение, расширение и усиление человеческой субъектности и телесности.

3. Рассуждая о категории развития применительно к концепции Выготского, П. Щедровицкий подчеркивает трудность выделения, так называемой, «единицы развития». По принципу, такой единицей может быть лишь объект, имеющий имманентные механизмы развертывания. Но какой бы объект мы не взяли - инструментальный акт, интерпсихическую форму и т.д. - каждый раз приходится его расширять, т.к. обнаруживается, что вовне существуют «силы» существенно влияющие на его развертывание.

Так может быть в этом и состоит интрига человеческого развития? Может быть дело в том, что оно по сути полимасштабно? Актуалгенез, онтогенез и «большая история» при определенных условиях оказываются связанными. Эти условия, т.е. условия взаимосвязи разных «шагов развития» - подлинный способ существования развития. Его и предстоит положить. Положить условия взаимоперехода разномасштабных развития, поскольку и здесь естественным образом ничего не происходит и не связывается. Подобный концепт станет средством управления развитием.

Я коснулся лишь немногих, но, на мой взгляд, узловых моментов размышлений Петра Щедровицкого. Сам же текст лекций значительно богаче: он многое открывает, на большее намекает и оставляет поле для возможностей собственного размышления.

Б. Д. Эльконин

Лев Выготский и современная педагогическая антропология

Лекция первая Введение

Тема трех лекций, которые я хочу предложить Вашему вниманию: «Лев Выготский и современная педагогическая антропология».

1896 год подарил нам, по крайней мере, четырех мыслителей, которые оказали существенное влияние на педагогику, педагогическую психологию и смежные социальные дисциплины. Если называть их по алфавиту, то это, во-первых, Бернштейн, оставивший нам чрезвычайно любопытную психофизиологическую и психологическую теорию движения. С другой стороны, это Выготский, которого один из американских исследователей его творчества назвал «Моцартом психологии». В-третьих, это Пиаже, автор одной из наиболее многосторонне проработанных концепций развития обучения и человека, оказавшей беспрецедентное влияние на мировую психологическую и психолого-педагогическую мысль, особенно на Западе. И, наконец, это - Френе, педагог и психолог, творчество которого, к сожалению, достаточно мало известно в России, автор оригинальной концепции обучения и воспитания, не менее значимой для социо-культурной ситуации начала XX века, чем широко известные концепции

Монтессори или вальдорфской педагогики.

Я думаю, что вопросы и проблемы, которые обсуждали

эти мыслители в начале XX века, конечно, с определенной редакцией, могут и должны быть обсуждены сегодня, спустя сто с небольшим лет. Заявленная тематика имеет не столько исторический, сколько очень конкретный методологический, теоретический и практический смысл для современных разработок в области философской и педагогической антропологии. Выготский и Пиаже, прежде всего, по всей видимости, сформулировали ряд проблем, предметом которых стали парадоксы и противоречия человеческого развития. Эти проблемы не решены за прошедшие сто лет. И в определенном смысле нам придется к ним возвращаться; не вернувшись к ним, мы вряд ли сможем целенаправленно и эффективно осуществлять нашу практику и, конечно, развивать теорию. Я имею в виду прежде всего антропотехническую или человекоориентированную практику. Я бы хотел, чтобы Вы удерживали этот перспективный план проблематизации; он будет интересовать меня прежде всего, а мои исторические заметки и воспоминания будут скорее иллюстрациями и материалом для извлечения анекдотов и оживления тех персонажей, которых я упомянул.

Экспериментальная ЖИЗНЬ

В общем, мы очень мало знаем о жизни и творчестве Выготского, несмотря на то, что много чего по этому поводу написано и, казалось бы, некоторые годы прописаны до мельчайших подробностей. Мы знаем, что его первая работа - литературная, филологическая и герменевтическая - психологический анализ образа Гамлета в пьесе Шекспира, был начат в канун первой мировой войны и работа над «опытом читательской критики» интенсивно разворачивалась между 1914 и 1916 годами. Лев Семенович пишет несколько редакций своей первой исходной, но в каком-то смысле программной работы, анализируя, с одной стороны, психологический образ Гамлета, а с другой стороны, его интерпретации как в театре, так и в литературоведении. Затем на десять лет он исчезает из зоны активного и публичного творчества. Это связано, прежде всего, с внешними обстоятельствами: это период войны, сначала мировой, затем гражданской. Мы практически ничего не знаем про этот период, кроме того, что он о чем-то думает все это время, живя сначала в Москве, а потом в Гомеле, у себя на родине (Выготский - белорусский еврей). Он работает учителем, ибо в условиях кризиса это была работа хоть и не доходная, но зато с гарантированным минимумом. В 1924 году, по какой-то странной случайности, совпадению, к ним в школу пришло приглашение на научно-практическую конференцию по проблемам рефлексологии - странного, вульгарно материалистически ориентированного учения, которое развивал в эти годы Константин Николаевич Корнилов на волне марксистской реформы социальных наук. Кто-то заболел, Выготский поехал на конференцию и сделал там доклад по теме «О методике рефлексологического исследования». При этом, как вспоминает Александр Романович Лурия, он говорил бойко и связно, как по читаному, перед ним на кафедре лежал лист бумаги, он проговорил свои 15 или сколько-то минут, сошел с трибуны, сел в зал, случайно оказался рядом с Александром Романовичем. Тот заглянул к нему через плечо и увидел, что лист пустой, чистый.

Спустя несколько лет Выготский на спор прочел часовую лекцию о мороженом, ни разу не повторившись. Константин Николаевич Корнилов был впечатлен глубоким пониманием предмета рефлексологического исследования со стороны провинциала, представителя глубинки, педагогического пролетария: «Учитель, а как хорошо понимает в предмете!» Он пригласил его в Москву. Выготский тут же согласился. И буквально

через несколько недель переехал в Москву и, по причине отсутствия жилплощади, поселился в подвале Института психологии, который многие из вас, кто был в Москве, знают. Это Институт в старом комплексе Университета на Манежной площади, в котором сейчас располагается Институт общей и педагогической психологии, построенный в начале века на пожертвования купца Щукина. Создателем и первым директором этого института был Георгий Иванович Челпанов, специально для этого приехавший из Киева, где он долго преподавал философию. А вторым - уже упомянутый поборник рефлексологии К. Корнилов. В подвале института, говорят, хранился архив семинара Густава Шпета по этнопсихологии.

Мы знаем о том, что с 1924 по 1934 год, то есть за неполных 10 лет, постоянно болея туберкулезом, проведя много месяцев в больницах, Выготский написал в общей сложности 12-15 томов работ, из которых шесть были изданы в собрании сочинений, вы их знаете, а приблизительно столько же не изданы или издаются (переиздаются) сегодня по направлениям. (Недавно Гита Львовна Выготская подготовила специальный комплекс работ по дефектологии). За это время он создал постоянно действующий семинар в Институте психологии на Манежной. Он создал Институт дефектологии и вообще создал дефектологию как таковую. Он создал кафедру психологии в педагогическом институте, впоследствии - имени В. Ленина, теперь превратившемся в педагогический университет. Он создал, по крайней мере, три группы исследователей: в Москве, Петербурге и Харькове. Уже больше 60-ти лет прошло с момента смерти Выготского, а его работы читаются все больше и больше, и если брать западную литературу, то год от года его влияние на мировую психолого-педагогическую мысль растет.

Дальше я несколько раз буду возвращаться к этому сюжету: к его короткой, очень интенсивной, очень эффективной и очень продуктивной жизни; на мой взгляд, никакая социально-гуманитарная концепция не осмыслена, если то, что в ней провозглашается, не находит тем или иным способом реализации. В принципе, достаточно, чтобы это была реализация на одном случае. Если мы представим себе, что Выготский жил в соответствии с тем, как он мыслил себе человека, то этого достаточно, чтобы говорить о том, что его антропологическая и психологическая концепция была реализована. В принципе, не нужно никаких других реализаций, например, в масштабной педагогической практике, во всех школах. Этот момент экспериментальной жизни является, во всяком случае, для меня гораздо более важным в плане понимания представлений Выготского, его философии, его концепции, чем его тексты. Тем более, что сами тексты носят эссеистский характер, Лев Семенович очень часто противоречит сам себе, его тексты эклектичны, как, впрочем, и его представления. Когда Леонид Радзиховский на моих глазах занимался редактированием шеститомника Выготского, он очень жаловался на то, что ему часто не удается отыскать в работах авторов, упомянутых и излагаемых Выготским, текстов, которые Лев Семенович приводит в качестве цитат. Это можно понять, потому что читал Выготский очень много и на многих языках. Естественно, что у него не было особого времени конспектировать, делать выписки и как-то систематически с этим работать, память у него была феноменальная, но кое-что он путал или придумывал за этих авторов.

В дальнейшем я буду постоянно относиться к творческому наследию Выготского и к некоторым историческим анекдотам из его жизни; это будет одна линия размышления. Вместе с тем мы вряд ли что-то поймем про Выготского и про его место социально-гуманитарных дисциплинах, в частности, в психологии и семиотике, если не восстановим контекст той интеллектуальной ситуации, в которой эти работы писались, и в которой протекала эта экспериментальная жизнь. Я, конечно, не хочу, да и не могу в столь коротком курсе углубляться в детальную реконструкцию того, что иногда называется социокультурной ситуацией, тем более она была достаточно разной в России и Германии, в России и Швейцарии и т. д. Я хочу остановиться только на одном контексте, на одной линии, которая мне представляется чрезвычайно важной. Этот контекст и эта линия связаны с проблемой методологии социально-гуманитарного знания.

Науки о культуре и типологический метод

Я думаю, что студенты, хоть в какой-то мере изучавшие философию и историю философии, должны знать и помнить имя Вильгельма Виндельбанда, немецкого философа, которого часто относят к неокантианской или, точнее, к неохегелевской традиции. И не столько его самого, сколько одну идею, которую он утвердил своими работами и которая сегодня входит если не в основание, то в ядро философско-методологических представлений о природе и проблемах социально-гуманитарного знания. В начале 70-х годов прошлого столетия, в одной из своих лекций, он подчеркнул различие двух способов образования знания. Один из этих способов он назвал номотетическим, используя греческий корень «номос» -закон или правило. А второй он назвал идеографическим. Основная идея Виндельбанда состояла в том, что очень часто мы не можем образовать общее знание о социальных и исторических объектах. Если нам удастся построить общее знание о некотором процессе или классе объектов, то это - сфера действия номотетического метода, соответствующих логик и вместе с тем это - предмет особой группы наук или дисциплин, которые он назвал «науками о природе». Но есть, по мысли Виндельбанда, совершенно другой тип объектов по отношению к которому никакое общее знание невозможно. Например, мы знаем, что в 1410 г. произошла Грюнвальдская битва, и мы знаем, что в 1410 г. Николай Кузанский написал книгу «Об ученом незнании». Но ни по первому, ни по второму случаю мы не можем выстроить никакого обобщения. Это есть индивидуальное или уникальное знание о конкретном и, как иногда говорят, экземплярном объекте. Это сфера, где действует идеографический метод, метод описания уникальных объектов или образований. Он, по мысли Виндельбанда, и является основой другой группы дисциплин, которые он назвал «науками о культуре», понимая под этим не только то, что впоследствии было названо культурологией, но всю совокупность социально-гуманитарных дисциплин.

В той мере, в какой неокантианцы были озабочены идеалами рационализма и научности, Виндельбанда и его учеников, конечно, интересовал вопрос, следует ли из этого разделения вывод о том, что в социально-гуманитарной сфере вообще невозможно построить какое-либо научное обобщенное знание, или все-таки чистая дескрипция может быть дополнена или заменена неким относительным обобщением. Совершенно понятно, что перед интеллектуальным взором Виндельбанда, и дальше - целого ряда мыслителей конца XIX-начала XX века, стояли отчетливые несуразности современного им социально-гуманитарного обобщения. В общем, было понятно, что программы построения научной психологии типа вундтовской или научной социологии типа спенсеровской, или научной культурологии типа тейлоровской, приводят к многочисленным ошибкам и парадоксам. Но, с другой стороны, отказаться от идеалов научности эта генерация мыслителей не могла.

В сложившейся, ситуации достаточно быстро было сформулировано две группы вопросов. Первая относится к области методологии или, точнее, эпистемологии, то есть теории знания: это, прежде всего, вопрос о том, на основе какого метода возможно образование относительного обобщения в социально-гуманитарной сфере. А вторая группа вопросов, скорее, относилась к области методологии исследования, можно сказать, к области философского осмысления процессов эволюции знания: это вопрос о том, как устроено само поле социально-гуманитарного знания, по каким принципам и как можно строить номенклатуру социально-гуманитарных дисциплин и как эта номенклатура социально-гуманитарных дисциплин соотносится со строением различных предметов социально-гуманитарного знания. Например, в каком смысле психология есть (может быть) полноценным учением о человеке или в каком смысле социология есть учение об обществе или других коллективных индивидуумах.

Грубо говоря: как поле знания и его структурированность связаны с соответствующим полем объектов и предметов?

Эти вопросы не являются чисто историческими. Эти вопросы значимы до сих пор и, в общем, не имеют никаких однозначных ответов. Вместе с тем есть опыт ошибок и гипотез, которые имеет смысл учитывать. Буквально спустя четверть века после постановки этого вопроса Виндельбандом, в работах, как минимум, трех известных сегодня социальных мыслителей: В. Дильтея, М. Вебера и Г. Зиммеля - был дан вариант ответа на первый вопрос. Они утверждали (при этом - по совершенно разным основаниям), что социально-гуманитарное знание должно строиться на основе типологического метода. Если вы обратитесь к работам по логике (например, к учебнику логики Дж. Ст. Милля), то вы прочтете, что типология есть относительное, или условное, обобщение. Этот тезис достаточно просто пояснить. Каждый из вас пользуется не только в своей исследовательской, но и в обыденной деятельности и размышлениях огромным числом типологий. Более того, в каком-то смысле наше обыденное, технически и практически ориентированное мышление в основном пользуется типологиями. Несмотря на большой объем критики любой типологической схемы, мы постоянно прибегаем к услугам этих типологий: мы

делим людей на меланхоликов, сангвиников, флегматиков и холериков, мы делим людей на экстравертов и интровертов, мы делим государственное устройство на аристократии и демократии, монархии и республики, мы делим хозяйство на доиндустриальное, индустриальное и постиндустриальное. Мы типологизируем население, страны, хозяйственные и политические системы, предприятия и т. д. Мы все на свете в социально-гуманитарном мире делим типологически с тем, чтобы иметь возможность провести две операции: во-первых, отнести данный конкретный, уникальный и экзemplифицированный объект к некоторому типу, и, во-вторых, на основе этого отнесения или подведения под тип, отнести к этому типу или ячейке данной типологической таблицы тот или иной набор обобщенных знаний.

В результате применения двух названных операций мы получаем возможность высказать следующее суждение: если объект X относится к классу А, то о нем с определенной степенью достоверности можно утверждать, что он: 1..., 2..., 3... и т. д. Эта процедура двойного отнесения и есть основа того, что было названо типологическим методом.

При этом мы оставляем за собой возможность рефлексивно разотождествить данный объект, с его уникальными и специфическими характеристиками, и соответствующий тип; мы рефлексивно знаем, что они не соответствуют друг другу полностью, это есть условное подведение. Но, с другой стороны, мы получаем возможность за счет такой процедуры утверждать о данном классе или типе объектов, а, значит, и о данном конкретном объекте нечто, что претендует на статус обобщенного, а не уникального дескриптивного знания.

Итак, первый тезис заключается в том, что дискуссия о характере и способах образования знания в социально-гуманитарной сфере в конце XIX - начале XX века принесла нам типологический метод и достаточно большое число конкретных типологий, типологических схем, которыми мы продолжаем пользоваться до сих пор в самых разных предметных областях и, более того, в каком-то смысле вне этих предметных областей, в особой распрямленной действительности - своеобразной эклектической типологической праксеологии. Подчас невозможно ответить на вопрос, в какой предметной действительности лежит та или иная типология - наоборот каждая такая типология позволяет нам состыковывать друг с другом очень разные предметные действительности и переносить знания из одних предметов в другие.

Вы тоже постоянно работаете с типологиями. Ключевой из них является идея «возраста» и все имеющиеся в нашем распоряжении возрастные периодизации. Это есть пример генетической типологии, позволяющей осуществлять подведение конкретного ребенка под некий тип, а затем приложение к нему, как к представителю данного типа, того набора знаний, который достался нам из общей психологии, соответствующих частных теорий, педагогических доктрин и т. д. и т. п.

Второй круг вопросов - вопросы строения и номенклатуры социально-гуманитарного знания - оказался гораздо более сложным. В общем, и сейчас ни одна из названных мною дисциплин (психология, социология, культурология, экономика) не представляет из себя ничего больше, чем аморфную агломерацию частных и локальных теоретических схем и концепций. Нет никакой общей психологии, нет никакой общей социологии, общей экономики. Есть огромное число достаточно разномасштабных теорий и теориек, конкретных доктрин, собирающих на себя рефлексии опыта практической деятельности в той или иной области, моделей, онтологических схем или просто семейств понятий. Все это существует как неорганизованная агломерация представлений. Самые большие трудности это вызывает у студентов, потому что понять, какое отношение все это имеет друг к другу и как связаны между собой 7 или 8 разных теорий рынка или, скажем, как связаны друг с другом современная культурантропология, теория памяти Эббингауза и исследования процессов памяти и запоминания Лурии и Леонтьева, достаточно трудно, если не сказать больше.

За прошедшие сто лет было выдвинуто несколько версий, касающихся структуры, основания и ядра социально-гуманитарного знания. Я назову шесть таких версий, поскольку каждая из них задает целое направление интерпретаций и переинтерпретаций массива социально-гуманитарных представлений. Так произошло, что эти версии исторически оказались разбиты на своеобразные пары, конкурировавшие друг с другом или развертывающиеся параллельно.

Первая позиция состояла в том, что в основании социально-гуманитарных дисциплин лежит психология. Вторая - что эта функция должна принадлежать истории. Соответственно, в крайних своих проявлениях эти концепции или доктрины получили названия психологизма и историзма. Первая из них достаточно отчетливо была выражена немецким психологом и философом Гуго Мюнстенбергом, автором так называемой психотехники. Вторая нашла подробное изложение в работах Эрнста Трельча. Спустя десяток лет возникли две другие точки зрения. Первая из них утверждала, что в основании социально-гуманитарных дисциплин лежит новая, в этом смысле - нерядоположенная с имеющимися дисциплинами - «философская антропология». Автором этой концепции был Макс Шелер. Впервые эта идея была

сформулирована между 1926 и 1928 гг. Приблизительно одновременно с ним ряд учеников Эдмунда Гуссерля стали «проталкивать» на это место «феноменологию» как специфическое учение об элементарных актах и состояниях сознания, о некоторой алгебре сознания. Критика названных подходов и невозможность всех этих программ выполнить, по крайней мере, две задачи: с одной стороны, - задачи фундаментального обоснования самого знания, а с другой стороны, - задачи синтеза представлений - привели к существенным трансформациям уже в период перед и после второй мировой войны. Возник целый ряд направлений, которые на место ядра социально-гуманитарных дисциплин стали выдвигать «общую теорию действия» или «общую теорию деятельности», начиная от философии акта Джорджа Герберта Мида (1932-1933 г.г.) и кончая общей теорией действия Т. Парсонса и общей теорией деятельности, которая развивалась в Советском Союзе параллельно Московским Методологическим кружком (Г. П. Щедровицкий) и школой А. Н. Леонтьева. С другой стороны, с этими же целями, приблизительно в тот же период, была произведена существенная переоценка и переосмысление того комплекса представлений, который часто называется «экономикой». Экономика была проинтерпретирована как учение о рациональном выборе и в этом качестве стала претендовать на место и функцию основания социально-гуманитарных дисциплин.

Если теперь, с этой точки зрения, вернуться к работам Выготского, то мы окажемся в достаточно сложной ситуации, если поставим перед собой задачу идентифицировать его предметное и дисциплинарное самоопределение. Кто он был? Был ли он психолог? Достаточно ли того, что он жил в подвале Института психологии, для того, чтобы считать его психологом? В 1925 г. параллельно с подготовкой диссертации, которую он довольно долго пытался защитить, и в которую вошли работы по психологии искусства, он, вспомнив свои старые студенческие годы и участие в кружке Гурджиева, написал работу «О влиянии речевого ритма на дыхание». Одна из последних работ Льва Семеновича касалась связи аффекта и интеллекта; он соотносил ее с творчеством Спинозы и считал философской. Разработанная концепция человеческого развития называлась противниками Выготского семиотической. Уже при жизни, в 1933-1934 г. г., его обвинили в фашизме. После реабилитации его ученики начали доказывать, что Лев Семенович создал теорию деятельности и был родоначальником деятельностного подхода, а Ярошевский, как известно, написал, что он был методологом. В общем, совершенно очевидно, что, начав разбираться с вопросами человеческого развития, Выготский не мог не выйти, и, совершенно однозначно вышел за границы традиционного психологического предмета, то есть психики. Его концепция культурно-исторического развития не могла быть психологической в прямом и точном смысле слова. Но точно так же, как она не могла быть культурологической, физиологической или социологической.

Я не буду настаивать на той версии идентификации творческого устремления Выготского, которую я выдвинул уже больше 15 лет назад, и, в общем, не встретил пока никакой ее существенной критики, думаю, прежде всего, потому, что любые версии здесь будут, конечно, более или менее правдоподобной реконструкцией.

Техника и практика

В 1926 г. Выготский пишет работу «Исторический смысл психологического кризиса». Она опубликована, правда, с существенными изъятиями. Работа была написана в больнице, в перерывах между кровотечениями, под диктовку, быстро, - иногда более 20 страниц в день. В ней Выготский вводит представление об «общей психологии», некоей несуществующей дисциплине, которая должна ответить на самый принципиальный с его точки зрения вопрос: об отношении между различными психологическими знаниями и практикой воздействия на человека. Эта дисциплина должна указать на способ употребления социально-гуманитарных знаний в ситуации практического действия. Что значит - задать способ употребления того, что мы знаем в тех или иных ситуациях по отношению к тем или иным объектам для достижения не только технического, но и практического результата?

В этом смысле, это не психотехника Мюнстенберга - как научить вагоновожатых не наезжать на прохожих, перебегающих трамвайные рельсы в неположенном месте. Названное есть вопрос психотехники. А вот вопрос о том, каким образом добиться полноценного раскрытия сущностных сил человека, это не вопрос психотехники. Никакая техника не может ответить на этот вопрос. Этот вопрос, а, точнее, ответ на него, начиная с Платона, отнесен к сфере практического. Вы, наверное, помните рассуждения Платона: скульптор может делать хорошие статуи и делать их очень красиво, он очень искусен, но он никогда не может ответить на вопрос, когда надо делать статуи, а когда не надо, какие надо делать, а какие нет. Корабельщик, который строит галеры, может сделать очень красивый и прочный корабль, но не может ответить на вопрос, когда их надо строить, а когда не надо и сколько их надо строить. Это не вопрос техники. Вопрос войны и мира - это не вопрос техники, вопрос блага и добра - это не вопрос техники. Техническое отношение никогда не отвечает на эти предельные вопросы. Техника отвечает на вопрос как сделать наиболее точно, быстро, эффективно, как сэкономить максимум

ресурсов или из имеющихся ресурсов сделать максимум. Но техника не может ответить на вопрос о должном.

Мысль, к которой я вас подвожу, заключается в том, что по какому-то странному стечению обстоятельств, вполне возможно, в результате этого неизвестного нам десятилетия, десятилетия между мировой войной, революцией и гражданской войной, десятилетия голода, массовых смертей, Выготский, вполне возможно - в силу специфической ситуации, в которой он находился, задал себе (а значит и нам - его читателям и последователям) вопрос о практике, о практичности. Если говорить на языке эпистемологии, это вопрос рамочного типа. Это вопрос о тех рамках, внутри которых наши возможности, наши умения, наша искусность, подчиняются более сложному, фактически иноприродному представлению, призванному ограничить и переосмыслить саму технику.

Это очень близко к тому, что Макс Шелер понимал под философской антропологией. Философская антропология в его проекте не отвечает на вопрос: как добиться того или другого от человека. По всей видимости, современные психологические, социальные, культурные техники позволяют добиться от человека почти всего, что вообще от него можно добиться. Эта дисциплина не отвечает на вопрос, что есть человек. Уже И. Кант понимал, что этот вопрос достаточно безнравственный. В той мере, в какой человек - это человек, бессмысленно отвечать на вопрос какой он. Потому что все равно, во-первых, у него есть возможность быть другим, а, во-вторых, у него должна быть возможность быть другим. И поэтому сколь бы правильным не был этот ответ в некоем синхронном срезе, сколь бы глубокими не были результаты нашего обследования человека в его сегодняшнем состоянии, сущность человека во многом заключается в том, чтобы сопротивляться внешнему знанию о нем и делать наоборот.

Эта странная дисциплина, которую Шелер назвал философской антропологией, а Выготский назвал общей психологией или культурно-исторической психологией (название здесь не очень важно), по всей видимости, призвана ответить на вопрос: как можно и, соответственно, как нельзя мыслить о человеке. И если нам удастся построить такого рода рамочное представление, то именно оно и является практическим, в том смысле, что создает ограничения и пространство, в котором возможно применение или строительство различных антропотехник.

При этом обоснование этого рамочного знания, или рамочного представления, является достаточно сложным делом. Если говорить очень грубо, такое рамочное представление невозможно обосновать, во всяком случае, его нельзя обосновать от опыта. Потому что опыт человеческой жизни очень локален, ситуативен, и никто не может гарантировать, что в этом опыте проявляется сущность человека, а не случайные обстоятельства. Вместе с тем рамочное знание не может быть обосновано через апелляцию к какому-то высшему знанию, потому что само является таковым.

Очень часто Выготский использовал метод от противного. В этом плане не случайна его дефектология. Грубо говоря, вот есть недочеловек - в нашем обыденном понимании - он не видит, не слышит и не разговаривает. Но при этом возможны такие проявления человеческого в нем, которые вы не обнаружите и у нормального. Стоит только чуть-чуть изменить отношение к нему, создать чуть-чуть другую среду, другую ситуацию. И вот этого простого поворота достаточно для того, чтобы показать на него пальцем и спросить: а что, вы, собственно, утверждаете про нормального человека? Что вы можете про него утверждать? Что вы вообще про него знаете? Если у человека, лишённого практически всех человеческих функций, возможно высокое проявление человеческого, то что стоят ваши педагогические технологии по отношению к тому, у кого неограниченные возможности?

Где гарантия того, что вы со всей своей техникой не занимаетесь просто-напросто уничтожением человека?

Нельзя сказать, что это исследовательское обоснование, потому что Выготский ничего никогда не исследовал. Он выдумывал и наблюдал. Говорят, что в начале 30-х годов он имел привычку раз или два в неделю приходить в детскую комнату, где играли дошкольники или младшие школьники, и просиживал там целый день, постепенно добиваясь того, что они переставали обращать на него внимание, и молча наблюдая. Известна старая история, как, выступая на одном из международных психологических конгрессов, он сослался на экспериментальный материал, после чего к нему подошел В. Штерн и попросил предъявить результаты экспериментирования. Выготский пообещал в ближайшее время представить результаты. Одним из последствий этого обещания стала работа Сахарова и так называемая «методика двойной стимуляции».

Думаю, что никаких экспериментальных данных, подтверждающих принципиальную открытость и всевозможность человека, не может быть. Какое может быть экспериментальное доказательство того, что человек - это не биологическое и не социальное существо, а культурное?

Вертикаль

К этому вопросу надо отнестись достаточно серьезно: Выготский писал не в 70-е годы XX века, а в конце 20-х годов. Это время, когда моду в области психологии задавал Уотсон с его бихевиоризмом, Корнилов с его рефлексологией, Павлов с его слюноотделением и небольшой долей третьей сигнальной системы. Для полемики с Выготским они использовали не только научные аргументы, но и доказательства чисто идеологического плана, апеллируя к достаточно вульгарному пониманию марксизма.

Тезис о том, что человек может перестроить и преодолеть заложенные в него чисто природные механизмы, естественные природные биологические ограничения, тезис о том, что человек может противопоставить себя социальному окружению и не подчиниться машине социальной ситуации, совершив действие или поступок, апеллирующий к совершенно другому горизонту, горизонту культурного самоопределения - это есть чисто рамочное представление, для которого невозможно найти никакого эмпирического или исследовательского обоснования.

В конце 80-х годов я достаточно подробно развивал следующий тезис: педагогика есть практика философии, даже грубее - это есть практика философского идеализма. Что означает этот тезис? Что значит, что у философии есть некоторая практика или что педагогика является такой практикой? Это не значит, что между философией и педагогикой есть некоторые отношения реализации: вот определенная философская идея, и она-де реализуется в практической педагогической деятельности или в деятельности тьютора. Ничего подобного.

Речь идет о том, что человек живет не только в горизонтальной плоскости, заданной социальными взаимодействиями и коммуникацией, не важно между кем и кем: учителем и учеником, детьми между собой. Человек живет не только в плане кооперации и некой совместности. Человек еще живет в вертикальном измерении. И вообще, его горизонтальные отношения во многом подчинены этой вертикали. Эту вертикаль, конечно же, выстроила не педагогика с ее техниками: кого как посадить в классной комнате, кому чего написать в решебнике, кому какие задачи дать и как распределить совместно до того нераспределенную деятельность. Человек возникает не в этом отношении. Он возникает в отношении к Богу. То есть в отношении, которое не лежит в плоскости коммуникации и кооперации, и никогда не будет там лежать, какую бы технику ротации вы не применяли, какие бы позиции вы не присвоили участникам ситуации. В общем, это - идея христианства. Это тот переворот, который привнесло христианство и который задает совершенно иной план самоопределения человека по отношению к должному.

Эта вертикаль является осью самоопределения более реальной для человека в его конкретном Бытии, чем любые ситуационные отношения, связи, зависимости. Этот тезис, конечно, невозможно обосновать, потому что эмпирически человек живет в поле зависимости. Его актуальное поведение почти целиком и полностью определено «да» и «нет» других, этим кольцом ожиданий.

Вы можете чисто технически разорвать одно кольцо ожиданий и сформировать другое. Но парадокс состоит в том, что чем более технично вы это сделаете, тем в большую зависимость от новых отношений он попадет. И, следовательно, один раз разорвав эти горизонтальные связи и сформировав другие, вы совершенно не обеспечиваете того, что он сможет это сделать еще раз. И уж если у него сформировалось теоретическое мышление на материале математики в процессах развивающего обучения, так дальше вы с этим теоретическим мышлением - как с «писаной торбой», потому что больше он ничего не понимает. Он теперь только мыслит теоретически.

В этой точке возникает ядерная, основная идея культурно-исторической концепции. В самой грубой форме она заключается в том, что есть другое измерение. Это не есть измерение тела (это одна линия полемики Выготского), достаточно очевидная и понятная для того времени, направленная на преодоление чисто биологических трактовок человека. Психика не есть результат работы головного мозга. Вместе с тем, упомянутое вертикальное измерение - это и не душа. В схоластической философии была триада «тело - душа - дух». Конечно, стоя сегодня на позициях 90х годов и исторически зная о кризисе культурологии и культуры, мы можем сказать, что культура - это тоже не дух. Культура - это совокупность предрассудков и заблуждений, во многом сориентированная на воспроизводство социальных отношений и социальных зависимостей. В общем, культура - такая же форма инобытия духа, как и психика. Сведение искомой вертикали к культуре является редукцией и ошибкой. Но если смотреть на этот вопрос чисто формально, то, конечно, Выготский искал нечто третье, он выходил за границы психологии, и за границы социально ориентированной, социально-адаптивистской модели с самого начала и по принципу, пытаясь доказать существование вертикали. Он пытался облечь это доказательство в форму экспериментально-психологического исследования в границах определенной культурно-исторической концепции. Он придавал самой идее наличия вертикали - необходимости, принципиальной включенности человека в некое вертикальное отношение - очень конкретную

категориальную и понятийную интерпретацию. Мы можем критиковать эту конкретную интерпретацию. В этом смысле, культурно-историческая концепция, будучи попыткой выделить и зафиксировать природу человеческого, с самого начала была обречена и на критику ее, потому что она была все-таки... всего лишь культурно-исторической.

Основной тезис заключается в том, что культурно-историческая концепция Выготского представляла из себя попытку построить некое рамочное представление о человеке и, вместе с тем задать границу практического отношения к человеку и место для разнообразных техник, в том числе и педагогических. Выготский не центрировался на педагогике; не случайно он начинал с проблем влияния искусства на человека. В этом плане в его арсенале была не только одна конкретная антропотехника, а, по крайней мере, две. А, судя по некоторым дошедшим до нас сведениям о его плотных контактах с Эйзенштейном и его занятиях эзотерическими студиями, он кое-что понимал и в других психотехниках.

В этом смысле философский идеализм, в самом широком смысле этого слова - это ничто иное, как обоснование вертикали. Попытка показать, что собственно человеческим (осевым) является именно это отношение, в отличие от очень грубого материализма, сводящего человека к той или иной совокупности горизонтальных отношений, неважно, будут ли это социально-экономические связи, отношения коммуникации или что-либо другое. В этом смысле так понимаемый материализм может быть разным. Он может быть очень искусственным, он может овладеть, освоить и позитивно ассимилировать все результаты постмодернистской философии, но от этого он не перестанет быть материализмом.

А если мы возвращаемся с этой точки зрения к проблематике практики и практического, то надо для начала констатировать, что машины человеческой деятельности, социальные машины или, как называл Л. Мамфорд, мегамашины (машины, состоящие из людей), производственные, социальные, политические технологии сегодня доведены до такой степени отработанности и отрепетированности, что, по всей видимости, любого человека можно не только заставить делать то, чего он не хочет, но и в какой-то степени можно заставить даже хотеть то, что нужно. С этим приходится считаться в тот момент, когда мы задаем вопрос о практике, когда мы употребляем само это понятие «практики», апеллируем к этому культурно-историческому смыслу. Когда бывший секретарь обкома партии говорит, что «ближе к нам практикам, от вашей высокой теории», то это совсем не то понимание практики, о котором говорю я. Практика в моем смысле есть особый способ самоограничения, вытекающий из понимания того, что технически мы можем сделать все, что угодно. Наши технические возможности в широком смысле слова позволяют нам сделать все что угодно. И это есть первая отправная точка для того, чтобы поставить вопрос о практике.

Конечно, те кризисы, которые мы переживаем: кризис среды обитания, кризис культуры или кризис систем общежития, ничего положительного про эту практику нам сказать не могут. Ни из какого анализа ситуации и ни из какой ситуации кризиса ничего про границы этой самой практики не выяснишь.

И здесь мы снова возвращаемся к двум названным вопросам, то есть вопросу о природе социально-гуманитарного знания и о тех рамочных представлениях, которые задают (должны задать) пространство нашего существования. Мы возвращаемся к вопросу об экспериментальной жизни, то есть о том, что может намекнуть на эти рамочные представления, ну и вместе с тем, быть наименее опасной формой реализации того, что претендует на статус практической рамки.

В двух следующих лекциях я хочу, во-первых, рассмотреть вопрос о развитии, а во-вторых, коснуться проблемы использования знака в инструментальной функции. Это фактически означает, что я углублюсь в конкретные построения Выготского и, вместе с тем, попробую дать этому материалу достаточно развернутый комментарий.

Лекция вторая

Я рассчитываю на то, что после первой лекции у вас сформировалась общая установка по отношению к объявленной теме, и, используя ее, мы сможем обсудить несколько содержательных вопросов. Это, во-первых, вопрос онтологии, во-вторых, вопрос о роли и месте представлений о человеке в педагогической практике, и, в-третьих, - это анализ категории развития и тех объектно-онтологических схем (можно сказать - представлений), которые являются результатом применения этой категории в сфере антропологии, психологии и педагогики.

Проблема онтологии

Дискуссия, развернувшаяся на тьюторской конференции (лекции были прочитаны в 1996 году в г.Томске в период проведения Первой межрегиональной тьюторской конференции) заставила меня ввести несколько акцентов в лекцию. Суть этих акцентов заключается в том, что, осуществляя мыслительную работу, всегда нужно достаточно четко отдавать себе отчет в характере тех онтологических представлений, которыми мы пользуемся. Конечно, по отношению к онтологиям (онтологическим представлениям) можно

применить тот же самый принцип фальсификации и критическую установку, которые мы применяем по отношению к обычному знанию. Достаточно сослаться на эпистемологию Карла Поппера и на его тезис, что знанием мы называем все, что фальсифицируемо, что в принципе может быть подвергнуто процедуре фальсификации. В этом плане отрицание, проблематизация и процедура «списания» является для знания основополагающей: мы нечто знаем, но мы постоянно подвергаем массив наших знаний критической проверке и отбрасываем эти знания, выводя их либо в особый слой проблематизируемых представлений, либо просто списываем в исторический архив.

Принцип фальсификации можно, конечно, применить и к онтологии, считая, что онтологическое представление это просто очень сложное знание, но все-таки знание.

Я многократно говорил, и вы знаете из литературы, что где-то к середине XVII столетия данный термин начинает достаточно широко обращаться вплоть до Гоклениуса и Христиана Вольфа, которые «онтологией» называют особый раздел философских представлений, отвечающий на вопрос «Как устроен мир на самом деле?». Пользуясь современными эпистемологическими представлениями и методами критicismа, доставшимися нам в наследство, по крайней мере, с И. Канта, мы можем, конечно, считать, что место для онтологических представлений в системе философии достаточно определено и задано (то есть всегда есть какие-то знания и представления, которые мы кладем на это место, придавая им статус онтологических), что «онтология» - это лишь статус, который мы приписываем нашему знанию. Следовательно, мы оставляем либо за собой (субъективно), либо за историей, либо в принципе - возможность эти знания подвергнуть проблематизации, очистить тем самым место онтологических представлений и положить в это место другие знания и представления.

Однако если теперь посмотреть на реальную историю и эволюцию систем знания, то, конечно, следует признать, что онтологические представления или, точнее, представления, которым мы придаем статус онтологических - знания, отвечающие на вопрос «как устроен мир на самом деле», проблематизируются гораздо реже, чем другие группы знаний или другие типы знаний. Подобные кардинальные смены онтологии, онтологических представлений в истории человеческого мышления происходили буквально несколько раз.

Я не обсуждаю сейчас, каковы условия подобной смены - не только чисто эпистемотехнические, но и более глубокие, деятельностные, образожизненные. За счет чего и как каким-то группам наших знаний придается онтологический статус? Это достаточно сложный вопрос, он потребует очень длительного разговора. Но когда я слышу выражения типа «меняю онтологию» или «я поработал в двух онтологиях»... то это, конечно, выглядит, по меньшей мере, смешно. Я не хочу сказать, что такое в принципе не возможно. XX век принес нам достаточно интересный опыт артикулированной онтологической и методологической рефлексии и создания так называемых гибридных или кентавронтологий. Но нужно очень хорошо понимать, что утверждение чего-либо как онтологии и, соответственно, отрицание чего-либо, уже имеющего онтологический статус, есть фактически революция в мышлении. И она не происходит так просто и легко.

Если мы посмотрим на историю, то можно достаточно быстро перечислить все известные нам онтологии. По всей видимости, существовала онтология Космоса, существовала онтология Бога, существовала онтология Природы. В XX веке или в конце XIX-го и в начале XX-го века на этот статус претендовали и претендует еще три группы представлений. Это, во-первых, представления об Истории, во-вторых, это представления о Деятельности (можно здесь с самого начала вводить сразу пару «Деятельность» и «Мышление»), и, в-третьих, это представления о Человеке (это не характерно для XX века, а характерно, скорее, для некоторых переломных эпох).

Претензии определенных групп знаний о человеке на статус онтологии есть самостоятельный и очень проблемный вопрос современной философии. Не имея возможности вдаваться в него достаточно подробно, я могу зафиксировать только один момент, который в каком-то смысле является общим местом для современной философии: попытка превратить представления и знания о человеке в онтологические представления (в этом смысле придать им некий предельный статус, статус предельной рамки, вместе с тем, предельного основания) обычно приводит к очень тяжелым эпистемологическим и деятельностным последствиям. Грубо говоря, если нет ничего большего, чем человек, то сам человек оказывается низведенным до очень мелких и сиюминутных проявлений. Это - проблемный узел и психологии, и психологизма, и антропологии в широком смысле слова, неважно, говорим ли мы о философской антропологии Шелера или о рефлексивной антропологии Бурдье (это его собственная идентификация того, чем он занимается). Я понимаю, что высказываю точку зрения, имеющую достаточно много ярких противников в истории мысли, но для меня это является чем-то почти безусловным.

То, что я говорил про вертикаль, можно рассматривать как вариант решения данного проблемного узла.

Суть сформулированного тезиса заключалась в том, что мышление о человеке предполагает введение предельных онтологических представлений, несводимых, нетождественных представлениям о человеке. И хотя каждая из названных групп знаний: Космос, Бог, История, Деятельность - естественно, особым образом преломляют то, что мы понимаем и то, что мы можем мыслить про человека, попытка в предельную рамку положить сами представления о человеке приводит к еще большим трудностям, схлопывая все пространство мышления, лишая его необходимой глубины.

Я подробно останавливаюсь на этом вопросе не только потому, что меня задела дискуссия по поводу тьюторства, но и потому, что, на мой взгляд, это была одна из основных проблем самого Выготского. В каком-то смысле Выготский не сумел построить онтологию. Если мы примем во внимание то, что я говорил выше про парадигмальный характер самой онтологической идентификации (онтологического сдвига представлений), то Лев Семенович не сумел однозначно примкнуть к какой-то онтологии, взять на вооружение какую-то группу онтологических представлений и, вместе с тем, не смог построить свою собственную завершенную онтологическую картину. И в этом, с одной стороны, его сила, эффективность многих его построений, а, с другой стороны, в этом, конечно, его слабость.

Онтология: понимание и мышление

Здесь стоит еще раз вернуться к первому тезису. В чем же место и функция онтологических представлений? Если мы не имеем онтологии, то мы практически ничего не можем утверждать о существовании, ни про что мы не можем сказать, что оно есть. Даже если отбросить в сторону чисто логический вопрос, то оказывается, что наше мышление просто не может быть «включено», оно не может работать - ибо мышление всегда претендует на то, чтобы быть мышлением о существовании. Наличие онтологических представлений есть вместе с тем основа самого мышления, фундамент его осуществления в мыследеятельности.

В принципе, конечно, можно идти разными путями. Ну, например, можно заменять мышление пониманием. Понимание более свободно и независимо от решения онтологического вопроса. Вместе с тем, тексты понимания ничего не утверждают. Мышление более грубая интеллектуальная функция, оно всегда требует четкого ответа на вопрос: что существует, а что - нет? В этом смысле мышление всегда сопряжено с экзистенциальным риском. В тот момент, когда мы чему-то придаем статус существования, а чему-то отказываем в этом статусе, мы производим очень грубый акт, и, как рассуждающие, мы становимся очень уязвимы. Понимание, напротив, мягкое, круглое, обтекаемое. Оно все может вытерпеть, снести, учесть, ко всему выработать отношение и всему найти объяснение. Мышление не может позволить себе признавать все...

Когда я говорил, что Выготский был эклектиком, я имел в виду то, что очень часто он отказывался от того, чтобы мыслить ради разнообразия и разрешающей способности понимания. В свое время, когда я был совсем маленьким, ходил анекдот про Александра Владимировича Запорожца, который приехал на какой-то крупный американский конгресс, и, слушая доклад одного американского психолога, в какой-то момент стал возражать, и в полемике сказал: «Послушайте, у Вас тут концы с концами не связываются, Вы - эклектик». Для Запорожца это было обвинение. Американец весь просветлел, глаза у него загорелись, и он сказал: «Да, да, я эклектик! Это мое философское кредо». И был очень рад. Я думаю, что сегодня проходит очень резкая граница между всеми теми, кто мыслит и теми, кто работает в слое понимания, описания, эмпирического анализа или находится в конкретной ситуации взаимодействия и взаимоотношений. В этом смысле понимание более сильно, оно гораздо менее заинтересовано в отбрасывании чего бы то ни было. Оно готово все принять. Для тех, чьей целью является конкретное действие, связывание разнородного, осмысление каких-то разных аспектов вопроса понимание очень удобно. Мышление - это удел немногих. Тех, кто готов нести ответственность за отказ и отрицание. Как писал Гельмгольц, мышление это удел тех, кто готов вынести риск и ответственность делать последовательные выводы из своих посылок. Если мы нечто предположили, то дальше приходится с этим считаться, и на каждом последующем шаге отбрасывать все то, что не соответствует исходным положениям. Именно все, что не соответствует, а большая часть наших пониманий и ассоциаций всегда будет просто не соответствовать.

Концепции Выготского

Я позволю себе прочесть три страницы из моего доклада середины 1994 года, который содержит в себе ряд фиксаций по поводу наследия Выготского. При этом я хочу еще раз подчеркнуть, что критика Выготского не является моей задачей, я ее высказывал еще в 1980 году. На мой взгляд, Выготский двигался в сторону построения онтологии, возможно, ряда локальных онтологических схем и картин, которые бы поддерживали определенные массивы дисциплинарного знания где-то на границах психологии, культурологии, социологии мышления. Онтологический пафос и онтологический вопрос у него, без сомнения, был. То, что сегодня Максимов говорил про раннюю работу о Гамлете - это очень любопытный материал. Мне он вдвойне любопытен, потому что я сам начинал с анализа ранних работ

Выготского. И то, что в последние годы - в 1933-1934 году - ' он вернулся к теме конфликта «аффекта» и «интеллекта», как некоторому основанию человеческого самоопределения и действия, очень корреспондирует с исходными мыслями «Трагедии о Гамлете...». Но все-таки, если мы посмотрим на имеющийся массив работ непредвзято, мы вынуждены будем сказать, что эти представления эклектичны, и никакой определенной онтологической посылки в них нет.

Итак, позволю себе дать развернутую цитату из самого себя с тем, чтобы пояснить этот тезис на конкретных моментах:

«Думаю, что в работах Выготского никогда не было развернуто никакой полноценной предметной теории - ни психологической, ни культурологической -если пользоваться дисциплинарными членениями со стороны гуманитарного знания, ни теории той или иной психологической (интеллектуальной) функции. Выготский не дошел до предметной теории, и у меня существуют большие сомнения в том, что он стремился до нее дойти и использовал методологический прототип предметной - в этом плане, аналитической теории - как образец и цель собственной работы.

Выготский не стремился строить предметную теорию потому, что он, по всей видимости, реализовывал в своей деятельности стратегию философского синтеза, направленную на поиск, критику и трансформацию тех онтологических картин, на которых в этот момент осуществлялась работа психологического сообщества. Именно этот аспект самоопределения и работы автора так называемой культурно-исторической концепции, на мой взгляд, был уже неоднократно зафиксирован в тезисах о «методологической» направленности установок и ориентации Выготского. Можно дискутировать о содержании данного синтеза и строяемой онтологической картины; к сожалению, цикл работ Выготского не был завершен, а одна из его последних работ дает основание для различных версий и интерпретаций. Мне важно подчеркнуть, что разрабатываемые Выготским понятия и онтологические конструкции не укладываются и не укладывались с самого начала в рамки никакой предметной дисциплины. Его ориентация носила ярко выраженный непредметный и, в определенных случаях, надпредметный характер.

Уже в силу этого используемые им понятия носили, скорее, рамочный статус и не становились для него самостоятельным объектом мысли и рассмотрения. У Выготского нет и не было ни понятия культуры, ни понятия деятельности, ни понятия знака, ни понятия усвоения. Тем более, у Выготского нет и не могло быть теории деятельности или теории развития.

Можно с большой натяжкой сказать, что у Выготского был культурно-исторический или культурно-семиотический, а, может быть, деятельностный подход. Но в той же мере, в какой этот подход был у Гумбольта, Вильгельма Вундта в его «Психологии народов», Джорджа Герберта Мида и Питирима Сорокина.

Если рассматривать систему представлений, в которой двигался и которую разворачивал Выготский, как бы отвлекаясь от его установок и проектов, то последняя, как мы уже сказали, отличалась эклектизмом и известной дву-, а подчас и многосмысленностью. Прежде всего, следует подчеркнуть конкуренцию двух групп представлений, в разной мере претендующих на статус объемлющих онтологий: во-первых, поведения, во-вторых, личности.

В качестве ведущей рамки фактически вплоть до 1932-1933 года выступали представления о поведении. Поведение при этом во многом рассматривалось как приспособление, во всяком случае, ссылки на Вагнера - фигуру для Выготского во всех смыслах небезразличную, на мой взгляд, осуществляются именно в этом контексте. Знак рассматривался как орудие, во многом по аналогии с работами Келлера о человекообразных обезьянах. Даже в самых культурно-исторических работах Выготский подчас оставался законченным бихевиористом.

Вместе с тем и параллельно в работе Выготского с самого начала, то есть с этюда о «Гамлете», и работ, впоследствии объединенных в диссертационную работу по психологии искусства, присутствует другая онтология, или другой набор представлений, которые можно было бы назвать онтологией личности. В этом, на наш взгляд, источник и движущая сила работ Божович. С самого начала Выготский вкладывает в это представление или систему представлений целый ряд персоналистических и культурологических смыслов. В ходе всей работы, начиная с этюда о Гамлете и кончая незаконченной работой о связи аффекта и интеллекта, Выготского, с моей точки зрения, интересует не столько проблема интеллекта как высшей формы проявления личности, сколько проблема произвольности, как клеточка или ядро личностной организации. Отсюда «воля», «реакция выбора», «произвольность действия», «память как выбор», «игра как тренинг произвольности» и многие другие пассажи, которые составляют предмет его глубинных размышлений.

Очевидно, что между двумя контурами потенциальных онтологических представлений разворачивается и не мог не разворачиваться целый спектр разрывов и рассогласований. По установке их необходимо

связать и соотнести друг с другом. Для этого необходимо, прежде всего в методологической рефлексии, положить сам способ их логической состыковки, либо подчинив одно другому, либо построив некую третью рамку - собственно онтологию, в которой они были бы согласованы. При этом добавлю, что это должно быть сделано и на логическом, и на собственно предметном уровне. Фактически это не было сделано.

Схемология развития, которую какое-то время развивал Выготский, не могла выполнить эту функцию, хотя, по всей видимости, какое-то время работа шла именно в данном направлении. Идея развития задавала лишь логику, систему принципов анализа конкретных процессов, а не содержание объемлющей онтологии. В лучшем случае поведение и личность могли быть положены как две фазы, два этапа некоторого общего процесса, что само по себе, конечно, достаточно сомнительно. Категория сознания, точно также развиваемая Выготским, не могла выполнить эту функцию, ибо процессы, рассматриваемые Выготским, лежали уже за границей этой онтологии, в области феноменов взаимодействия, взаимоотношений, интерсубъективности, коммуникации. Психотехническая практика и феноменология человеческого развития переросла пространство сознания. Категория деятельности, несмотря на многочисленные попытки приписать ее Выготскому, напротив, оставалась еще далеко впереди и не была, и, по всей видимости, не могла быть ассимилированной автором культурно-исторической концепции. Эта промежуточность онтологии приводила к целому ряду результатов при анализе конкретных процессов и организованностей.

Культурные знаки, как в логическом, так и в онтологическом плане повсеместно вплоть до 1932-1933 года рассматриваются как особые типы стимулов, фактически - как условные стимулы, искусственно созданные человеком. Знак продолжает трактоваться либо как добавка к стимулу, либо как заместитель стимула, сигнал. Выготскому было важно называть знак стимулом, чтобы связать свои рассуждения с анализом поведения. Переход от анализа процесса сигнализации-стимуляции к анализу процессов сигнификации, т. е. собственно знаковой функции, оказался очень трудным. В этом плане исходная идея знакового опосредования также лежала в рамках психологии поведения. Овладение культурой понималось как своеобразная автостимуляция. Выготский безуспешно пытался в 1930 году перестроить схему: «стимул-реакция», вписать в нее «знак - орудие - средство». Эти работы достаточно известны, поэтому я не буду их специально цитировать. Речь и номинацию Выготский, по сути, трактует как выбор, как функцию воли, иногда как речевую форму приспособительного поведения. Взрослые обучают детей речи и номинации, и в этом смысле, мышлению и интеллекту. Процессы общения и другие базовые механизмы мышления, в отличие от речи и воли, практически никогда не вычлениваются из ситуации с коммуникацией. В частности Выготский исходит из того, что задача и исходящие из нее целевые представления доступны ребенку на значительно ранних стадиях развития. Выготский исходит из того, что существует тождество задач понимания и сообщения у ребенка и взрослого; именно это ведет к образованию функционально-эквивалентных понятий. Эта гипотеза принимается вне специального исследования, вне философско-понятийного осмысления этой ситуации, того, как они (задачи) доступны и существуют в мышлении и деятельности. Отсюда - в какие-то периоды - предельный инструментализм. У Выготского, несомненно, была идея интериоризации знака, во многом, по своему глубинному смыслу, заимствованная у французских психологов и, в частности, у Жана. У него не было ответа на вопрос, что такое знак, и как знак связан со знанием. Знания рассматривались как субстанциональные образования. Их основу составляли феноменально выявляемые признаки предмета, и уже в силу этого сутью проблемы знака оказалась проблема значения как способ группировки вещей, т. е. фактически как особый выбор. Это достаточно отчетливо видно на так называемой методике «двойной стимуляции». У Выготского, по всей видимости, не было и идеи усвоения, а была идея овладения натуральным поведением. Именно поэтому он так и не смог ответить на вопрос: «Как культурное входит в психику?». Он пытался ответить на этот вопрос через стимульную трактовку культуры, но не сумел построить соответствующих моделей и понятий. К этому можно добавить, что, по всей видимости, культурное в психику никак и не входит, т. е. сам поиск подобной модели был достаточно бесперспективен».

Процитированный фрагмент, не нужно рассматривать в данном контексте как критику Выготского, а лишь как пояснение основной мысли: шел поиск тех представлений, которые могли бы выполнить онтологическую функцию. Однако построить их так и таким образом, чтобы в рамках этой онтологии удалось бы связать весь феноменальный материал, оказалось невозможным. Работы Выготского - это длящийся конфликт между пониманием и мышлением.

Для того, чтобы что-то с чем-то связать, надо от чего-то отказаться, что-то отбросить. Потом это может (должно) быть выведено из фундаментальных полаганий, либо признано несуществующим. Независимо от того, есть ли соответствующие эмпирические исследования, которые демонстрируют эти феномены и факты, или нет. Мало ли чего бывает? Говорят, что Галилей когда-то сказал: «Тем хуже для фактов...» Без сомнения, разнородность и разнонаправленность эмпирического материала создает особую вторичную проблему для

онтологической процедуры. Чем более разнородный материал, тем меньше у нас возможности найти некую объемлющую рамку, которая бы весь этот материал связала, соотнесла друг с другом и могла бы непротиворечиво обеспечить построение дальнейших конструкций.

Будучи предельно открытым к современной ему психологии и другим социальным дисциплинам, Выготский оказался в своеобразном промежуточном положении и оставил нам в наследство «ловушку» Выготского. Мы находимся в ловушке между многообразием эмпирических и теоретических представлений, которыми можем воспользоваться, и требованиями мышления. Для прикладной деятельности, то есть в прагматическом ключе, это несущественно, но для мышления, претендующего на то, чтобы все-таки мыслить о существовании, это оказывается катастрофой.

Представления о человеке в контексте антропонрактик

Теперь второй момент. Основной тезис, который я развивал, состоял в том, что используемый Выготским набор представлений о человеке как открытом для культуры, как живущем в культурном, а не только в биологическом и социальном измерении, указание на наличие «культурной вертикали» (вертикали, объясняемой в терминах причастности культуре), культурно-исторического измерения человеческому существованию - это во многом был результат конкретных оппозиций или ситуативных дискуссий. Как всякий мыслитель, Выготский оставался человеком своего времени. Вместе с тем я подчеркнул, что эти представления играли роль рамочных по отношению к некой полагаемой антропонрактике. Ее контуры не стоит однозначно отождествлять с нашим пониманием педагогики. Тот факт, что Выготский работал в нескольких разных областях, его большой интерес к дефектологии, его большой интерес к психологии искусства, театру и другим ситуациям воздействия и влияния искусства на человека показывает, что его видение антропонрактик выходило за рамки чисто педагогических, школьных технологий. Педагогика присутствовала в его сознании как один из элементов. Если мы теперь возьмем некие абстрактные техники и практики воздействия и влияния на человека, то можно выделить, как минимум, три разные функции, в которых могут использоваться те или иные представления о человеке. Первую я назвал: это функция «быть рамкой для самой техники», в этом смысле, быть рамкой практического употребления самой техники. Вторая функция совершенно очевидна и всем нам известна: представления о человеке могут выполнять функцию целеопределения. Можно на место «цели» либо в техническом, либо в практическом слое класть те или иные представления о человеке. Типичный подход заключается в том, что в результате нашего обучения или педагогической работы должны быть такие-то и такие-то результаты, такие-то и такие-то параметры этого самого человека, прошедшего соответствующую человеко-техническую обработку. Итак, вторая функция - быть целью. И третья функция - это функция «быть объектом». То есть мы можем представления о человеке вкладывать на место «объекта» в технике и практике.

Здесь надо жестко проводить границу: одно дело технический объект, или объект техники; другое дело объект практики... Как показывает опыт анализа технических дисциплин и инженерии, технический объект это такая конструкция объекта, в которой сознательно и целенаправленно убрано все лишнее (в объектном представлении) с точки зрения данной техники или, грубо говоря, объект представлен так, чтобы он был соразмерен типу технического отношения. В 60-е годы это обсуждалось на оппозиции «объект - предмет». Если мы берем некий объект, полагаемый в предельной мыслительной рефлексии как неизвестный нам или недоступный (который мы не знаем или знаем лишь частично), и вместе с тем мы берем этот объект в какой-то одной проекции (или берем его предметно) через деятельность или через знание, то мы как бы срезаем с этого объекта какую-то плоскость или проекцию. Не важно, относить эту идею к Гегелю или более поздним гегельянцам, или к деятельностному подходу XX столетия, оппозиция объектности и предметности в современной постгегельянской интеллектуальной культуре, конечно, существует. Мы берем объект как предмет технического действия или как предмет технического преобразования.

По отношению к объекту практики так сказать нельзя. Наличие предельной рамки практики, ограничивающей наше техническое отношение, проявляется в том, что мы в объект кладем нечто большее, чем может быть освоено нами технически. Мы с самого начала закладываем несоразмерность между объектом практики и типом техники, который мы к нему применяем. Процедура сознательного и целенаправленного введения в объект усложнений, несоразмерности объекта типу возможного технического действия, создает пространство практики.

Итак, можно выделить, как минимум, три функциональных места в нашей деятельности, в которые «вкладываются» представления о человеке: это место рамок, целей и объектов. Тем самым я уже, фактически, наметил следующий шаг в своем рассуждении. Являются ли эти группы представлений, выполняющие в нашей деятельности разные функции, тождественными по содержанию? Если нет, то должны ли они быть соразмерными или несоразмерными? Грубо говоря, представляем ли мы объект

нашей деятельности и мышления в тех же содержательных единицах и конструкциях, в которых полагаем цели и рамки деятельности? Вы прекрасно понимаете, что если эти три группы представлений совпадут, то деятельность схлопнется. Принципиальный непараллелизм содержательного наполнения различных функциональных элементов деятельности (мыследеятельности) является механизмом развертывания самой деятельности. Введение (наличие) постоянных рассогласований между теми представлениями, которые мы используем в качестве цели, объекта и рамки, есть вместе с тем условие осуществления самой деятельности.

Функционализация и морфологизация как основные инициации развития мыследеятельности

Я фактически уже произвел онтологическое полагание. Я стал говорить о деятельности и даже жестче - о мыследеятельности. Не обосновывая сейчас необходимости пользоваться именно мыследеятельностными (а не просто деятельностными) представлениями, я мог бы сказать, что чисто деятельностный подход не позволяет ввести этого продуктивного непараллелизма. Мыследеятельностный подход призван закрепить тот факт, что в системах совокупного мышления и деятельности между различными функциональными элементами существует постоянное рассогласование по содержанию.

Я обсуждаю человекотехнику в терминах деятельности, поскольку являюсь носителем деятельностного, мыследеятельностного и системомыследеятельностного подхода. Для меня вопрос о предельной онтологии решен. Привлекая деятельностные представления, идею деятельности, категорию деятельности, я могу «прорисовывать» (неважно, на доске или в воздухе) различные системно-структурные схемы деятельности. Опираясь на этот набор онтологических представлений, я могу выделять функциональные схемы конкретных деятельностных ситуаций или типов деятельности. Например, педагогической деятельности (МД). Нарисовав подобные функциональные схемы, я могу указать там основные функциональные блоки будущей деятельности: цели, знания, средства, процедуры, объекты. По мере прорисовки функциональных структур я получаю возможность обсуждать, какое конкретно

содержание заполняет эти функциональные места в деятельности и какой конкретный набор содержаний будет обеспечивать, или, наоборот, не обеспечивать те или иные процессы деятельности. В том числе, и самый ключевой процесс - процесс воспроизводства и развития (развертывания) самой деятельности.

При этом совершенно неважно, какую базовую единицу деятельности мы рассматриваем: апеллируем ли мы к факторным, сферным или технологическим представлениям. Идея деятельности позволяет собрать совершенно разные организованности социально-гуманитарной сферы, «вещи» социально-гуманитарного мира (простите меня за метафору) и рассматривать их как элементы одного целого. То, что для социального гуманитарного мышления XIX века было несоотносимо и несопоставимо, поскольку принадлежало разным предметным действительностям (знаки принадлежали действительности семиотики, нормы культуры - культурологии, психика - психологии), то для деятельностного подхода и для деятельностной онтологии оказывается элементами одного актуального или потенцированного поля деятельности, принципиально соотносимыми друг с другом. Положив их как бы в одну плоскость, мы можем затем в рефлексии разобрать и отнести эти элементы к разным уровням (слоям, областям) деятельности. Никто не мешает к каждому из этих элементов деятельности прикреплять некий специальный маркер, указывающий на его (их) место в системах, полях и конфигурациях деятельности. Еще раз: идея деятельности позволила собрать и связать то, что гуманитарная мысль XIX века растащила по предметным ячейкам, попробовав построить кучу мелкозернистых предметных теорий. Идея деятельности (МД) позволяет рассматривать и человека, и знания, и знаки, и технические средства, и отношения коммуникации, и отношения взаимодействия как проявления и элементы деятельности. Тем самым, эта онтологическая схема позволяет решить традиционную философскую проблему соотношения и связи «единого» и «многого». С одной стороны, все, что ранее принадлежало отдельным предметным действительностям, стягивается в единую функциональную матрицу или некое функциональное единство. Быть целью - это функция, быть средством - это тоже функция, быть объектом - это функция. С другой стороны - и в этом состоит мощь деятельностных представлений - они позволяют в другой плоскости с этой точки зрения ввести наборы содержаний, которые никогда напрямую не соответствуют функциональным требованиям систем деятельности, но всегда играют эти функции. С другой стороны - в чем мощь деятельностных представлений - они позволяют в другой плоскости ввести наборы содержаний, которые никогда напрямую не соответствуют функциональным требованиям систем деятельности, но всегда играют эти функции.

Что это означает? Это означает, что никогда конкретный ребенок как «материал», втягиваемый в систему учебной деятельности, не соответствует позиции ученика как функции (функциональному узлу или набору функций) в деятельности. Но это несоответствие не мешает данному материалу функционально «втягиваться» в эту структуру отношений и заполнять собой это место. Никогда имеющиеся у нас знания не соответствуют функции «быть знанием» о данной конкретной ситуации и объекте. Но мы всегда используем какие-то знания в этой функции, пони мая, а иногда отчетливо убедившись на собственном опыте и на ошибках других, что эти конкретные знания этой функции не соответствуют.

Деятельность пульсирует. Она собирается из несоразмерных ее функциональной структуре конкретных организованностей, а потом распадается на множество частиц, несущих на себе отпечаток исчезнувшего целого. Функциональная структура ситуации или акта деятельности оставляет на всех втянутых в нее элементах дополнительный отпечаток; это, конечно, не гарантирует, что данные элементы в следующий раз будут соответствовать как старым, так и тем более новым функциям. Функциональная структура деятельности может возникнуть из рефлексивно-мыслительной «обработки» конкретного процесса или стать результатом специального проектирования или нормировки. Можно сказать жестче: функциональные структуры берутся из мышления.

В принципе, можно представить себе такую ситуацию, когда на месте целей, объекта и рамочных представлений в деятельности, (например, педагогической), лежат одни и те же содержательные конструкции. Например, мы заимствуем из психологии некие конкретные представления о человеке (скажем, что у него есть долговременная и кратковременная память) и считаем:

- 1) что развитие запоминания и функции памяти в целом есть ценность;
- 2) мы считаем, что в результате нашей педагогической деятельности у него должна

появиться функция памяти, и

3) мы рассматриваем память, описанную в психологических теориях как технический объект в своей формирующей деятельности.

Я, конечно, утрирую, но ничто не мешает нам взять одно и то же представление, одну и ту же единицу и функционально использовать ее несколько раз. Что при этом происходит с деятельностью? Деятельность схлопывается. И в этом вся хитрость дела. Можно сказать, что идея развития появилась вместе с идеей деятельности как ее обратная сторона. Грубо говоря, это две стороны одной и той же медали. Нельзя использовать деятельностные представления, одновременно не утверждая в качестве основополагающего принципа существования деятельности развитие. Именно потому, что полностью самотождественная по содержанию своих функциональных элементов деятельность схлопывается. Если же мы «кладем» на разные функциональные места в деятельности разные содержания (например, цели мы будем определять в языке способностей, объект - в языке психологических функций, а рамку в языке духовности), вся эта структура начинает «дышать», потому что в ней появляется масса несоразмерностей и несостыковок. Отсюда проблематика органических объектов или объектов, отвечающих логике постоянного развития. Деятельность и все в деятельности потому и развивается, что между различными элементами деятельности по их содержанию существуют дисфункции и рассогласования. Эти рассогласования существуют не потому, что кто-то сделал ошибку и чего-то там не учел, а потому что эта дисфункция есть условие существования самой деятельности. Если мы теперь посмотрим на имеющиеся у нас педагогические практики, то целесообразно ответить на вопрос: какие именно представления, откуда заимствованы и как сформированы, какие представления выполняют те или иные функции (например, функции изображения технического объекта или целей).

Инновации в педагогику

Некоторое время назад я читал доклад об инновационном движении. Основной тезис этого доклада был очень прост: никаких педагогических инноваций нет и быть не может. Если у нас есть какие-то инновации в педагогику, то они не педагогические, а философские, психологические, религиозные, технологические, они приходят извне, они заимствованы педагогикой из других областей и сфер деятельности.

В этом плане чем интересна фигура Выготского? Выготский - это конкретный человек, мыслитель, который осуществил очень серьезную инновацию в педагогику, опираясь на социально-гуманитарные, в частности, психологические, представления его времени. Он ввел в педагогику несвойственные ей, как деятельности, представления, заимствованные из других областей знания, и тем самым обеспечил шаг развития самой педагогики. Введя эти представления на место рамки и, параллельно в других линиях, на место объекта, он стимулировал набор дисфункций, освоение которых (дисфункций) и стало задачей и стимулом развития отечественной психолого-педагогической мысли в плане формирующих экспериментов и развития теоретических моделей в последние сто лет.

Освоение этой инновации оказало такое существенное влияние на идеологию и технологию работы, особенно в экспериментальных зонах, что сегодня масса иностранных корреспондентов продолжают воспринимать отечественную педагогику как прорвавшуюся далеко вперед. В этом плане введение на определенное место в деятельности новых иноприродных, инокультурных, иноязыковых представлений и знаний стимулирует дальнейший шаг движения и развертывания; процессы развертывания деятельности (МД) и конкретные субъекты пытаются ассимилировать эти новообразования, как-то соотнести их друг с другом и соразмерить.

Вспомните, что сделал Ратихиус и Коменский, какого рода инновацию они произвели. Они вбросили в достаточно функционально устойчивое тело схоластической педагогики представления о человеке. Лучшая педагогика была схоластической: она развивала системы знания и содержание, и никто не учил людей. Обучение людей было функцией и последствием от развития содержания. В схоластике существовал ряд очень простых и понятных принципов, над которыми есть смысл глубоко задуматься. Скажем: кафедра должна быть определенного размера, преподаватель обязательно должен стоять закрытый кафедрой. Он должен говорить негромко, и он должен как можно больше апеллировать к классическим текстам. Дидактически и психологически это очень оправданно. Когда преподаватель стоит вне кафедры, и еще, не дай Бог, он симпатичный, красивый, одет хорошо, то слушатель перестает слушать то, что он говорит. Слушатель смотрит на говорящего, и у него меняется содержание: для него содержанием становится не содержание текста, а содержание действия. То есть происходит замена одного содержания другим. Вы прекрасно знаете, как это происходит в педагогических коллективах. Читает преподаватель лекцию, после этого слушательницы обсуждают: «А он женат или нет?» Это все, о чем они думали в течение лекции.

Ничто не должно было напрямую стимулировать самоопределение учащегося. Те, кто хочет слушать - садятся ближе, а те, кто не хочет, поднимаются на галерку и пьют там пиво. Содержание для своего воспроизводства не нуждается в массовости, а массовая педагогика разрушает социальную структуру общества. Если все будут знать в одинаковой степени, то на каком основании мы выберем тех, кто может управлять и отделим тех, кто не может управлять. Все захотят управлять. Почему нужно было цитировать текст? Потому что у учащегося должна быть возможность вернуться к тому, что говорилось преподавателем и пройти это еще раз самостоятельно. Если нет материальной подосновы самообразования, пет элементов начетничества, то невозможна самодеятельность и выработка устойчивого отношения к содержанию у ученика. Поэтому существовал определенный набор текстов, и вокруг этого набора текстов строились допустимые интерпретации; особые институты следили за тем, чтобы сохранять и транслировать ядро содержания. Это была нормальная, по всей видимости, высоко технологизированная, очень продуманная, рефлексивно соотнесенная с социальными, культурными процессами и проблемами индивидуализации педагогика.

В тот момент, когда мы вводим множественность содержаний и утверждаем, что содержанием является не то, что я говорю, а то как я говорю, как я акценты ставлю, какая у меня риторика, и слушатель понимает уже не текст моей мысли - речи, а должен понимать мое действие - это все превращается в ужимки. Функциональный блок в педагогической деятельности, который называется «содержание», размывается. Вы можете сказать, что там давно ничего нет: так называемые «учебные предметы» функционально вообще находятся в другом месте. Мы думаем, что они выполняют функцию «содержательной организации учебного процесса», а реально они выполняют совершенно другую функцию - например, управленческую или дисциплинарную. А «содержанием» является что-то совсем другое, ну, например, умение поднимать руку вовремя или умение выразить понятие в речи.

Итак, я настаиваю на необходимости различать: функциональное устройство деятельности и конкретное содержательное наполнение различных ее функциональных элементов. Многие блоки устроены так: что туда «налил», то там и будет. Без специальной рефлексии не возникает вопрос о несоразмерности функций и морфологии. Эти дисфункции и рассогласования могут быть двух типов: во-первых, дисфункции между функцией и наполнением каждого конкретного блока и, во-вторых, дисфункции между блоками с их конкретным наполнением.

В сфере педагогики мы имеем богатый опыт непедагогических инноваций, а также два социокультурных образования: а) инновационное движение в педагогике как социальное движение сторонников непедагогических инноваций в педагогику, или носителей этих инноваций и б) проект инновационной организации сферы педагогики. Наличие этого проекта сегодня проявляется в различении так называемой «традиционной» и «инновационной» области. Между этими двумя секторами педагогической деятельности какое-то время шла война, а потом сформировалась управленческая позиция на принципах: «А пускай будет и то, и другое.» Пускай будет традиционная область, где воспроизводится то, что было, и инновационная область, в которой отрабатываются новые учебные технологии и новые социокультурные механизмы. Этот принцип сосуществования в сфере образования, обучения и подготовки кадров двух секторов - традиционного и инновационного, с их последующей возможной конвергенцией есть наиболее существенный симптом того, что образование движется по пути освоения инновационной формы организации. Чего? Не только и не столько учебного процесса, сколько самой сферы, с четкой фиксацией статуса ее отдельных элементов. Что такое инновационная форма организации? Это есть особая форма управленческого освоения процессов развития.

Итак, мы имеем три уровня: есть стихийные непедагогические инновации в педагогику, прежде всего философские и психологические, сегодня уже методологические и технологические. Кстати, состыковка их между собой - это гигантская проблема. Есть уровень инновационного движения, это определенные социальные группы, которые используют наличие непедагогических инноваций в педагогику как способ повышения своего социального статуса, в этом смысле как социальный лифт. И есть третий уровень - инновационной организации сферы, который как-то должен соотнести друг с другом, как минимум, процессы воспроизводства и развития.

Логика и логическая онтология развития

Вместе с тем, любой тезис о чем-то как развивающемся носит, как минимум, двух-уровневый характер: в одном уровне мы фиксируем изменения, в том числе изменения, которые носят качественный характер, а в другом уровне мы все равно привлекаем ценность более высокого порядка. За счет привлечения этой ценности мы разделяем деградацию от развития, ибо по структуре процесса (это хорошо понимал Выготский) их невозможно отличить друг от друга.

На каком основании мы считаем, что движение от тоталитаризма к демократии ~ это развитие, а движение от демократии к тоталитаризму это деградация? Это не лежит в плоскости самого изменения социально-политических структур. В каком смысле мы считаем, что развитие у ребеночка рефлексивных способностей - это развитие, а шизофрения - это деградация? В той плоскости, где мы фиксируем изменения, невозможно квалифицировать ни одно, ни другое как развитие. И в одном, и в другом случае внешний наблюдатель зафиксировал качественные изменения. Только в следующем уровне рассмотрения, вводя определенную ценностную рамку, мы можем одно квалифицировать как развитие, а другое как регресс или деградацию.

Кстати, это очень хорошо понимал Выготский, благо, эмпирическим материалом у него во многом были дисфункции и отклонения психического и социального развития детей.

Теперь обратите внимание: все это есть проявления названной выше существенной связки деятельности и развития. Если огрублять, то смысл немецкого классического философского понимания данной проблемы заключался в том, что деятельность имеет форму развития. Фихте это показывал для знания, Шеллинг это показывал для природы или традиционных объектов натурфилософии, Гегель это показывал для мышления. Этот класс объектов - все онтологические объекты, принадлежащие пространству деятельности и мышления, имеют форму развития, и развитие есть их сущностная характеристика. Признание этого положения определяет интеллектуальную ситуацию и интеллектуальную атмосферу XX века. Хотим мы это признавать или нет. Мы можем проводить глубокие исторические исследования о том, почему и за счет чего именно в этот период, на рубеже XIX века изменения были признаны ценностью, или, по-другому, - почему ведущие мыслители эпохи, а за ними и все остальные, смирились с необходимостью и неотвратимостью изменений и зафиксировали это свое смирение или свое признание в концепции развития. Но это произошло. Почему Лев Выготский все время обсуждал развитие? Начитался у Маркса. Если мы относимся к этим идеям как результату субъективного выбора, то мы ничего не поймем. В свое время Вебер сказал, что после Маркса все «марксисты». После Гегеля все, кто мыслит, вынуждены считаться с категорией развития. Вы можете критиковать эту категорию, но тогда вы должны твердо понимать последствия такой критики для мышления. Категория «развития» достается нам из интеллектуальной культуры XIX и XX века вместе с категорией «деятельности» и категорией «мышления». В одном пакете - этакий «суповой набор». Хотите - берите вместе, не хотите - не берите и ничего по отдельности.

Если мы вернемся к логической части представлений о развитии, то мы должны выделить помимо наличия двух уровней еще ряд важных положений. Первое. Мы имеем дело с процессами изменения. Второе. По отношению к этим процессам изменения может быть проделана процедура выделения базовой развертывающейся структуры. Очень часто это фиксируется в наличии обратимых операций: иногда их называют «сведение - выведение»; в отечественной традиции это обсуждалось как восхождение от абстрактного к конкретному или принцип «клеточки - ставшего состояния» - это различные схематизмы, которые указывают на тип логической структуры. Мы должны зафиксировать структуру данного объекта, и мы должны применить или показать применимость двух процедур: усложнения этой структуры, появления новых элементов, которые дополняют структуру в соответствии с определенным принципом усложнения, и преемственности, когда каждая более сложная структура является развертыванием предыдущей, а не новой, не другой структуры. И третье: это имманентность механизма. Грубо: мы можем назвать некий процесс изменений развитием только при том условии, что механизм этого изменения, развертывания и усложнения структуры принадлежит самому объекту.

Если я взял, например, этот магнитофон или стул и что-нибудь у него сломал. Спрашивается, это развитие или нет? Если вы остаетесь в русле первых двух представлений, то вы можете проинтерпретировать это как развитие, но, по сути, оно развитием не является. Не только потому, что здесь отсутствует этот следующий уровень ценностного отнесения, но еще и потому, что не выполняется принцип имманентности механизма. В европейской интеллектуальной традиции этот принцип сохранялся и воспроизводился как важнейшее логическое требование фактически до начала XX столетия. Однако достаточно быстро выяснилась любопытная вещь: практически таких объектов нет. Скажем, является ли ребенок развивающимся - органическим - объектом? Если обращаться к концепции социально-биологической адаптации или культурно-исторической концепции, мы вынуждены будем на этот вопрос ответить отрицательно. Социальные нормы и культура в равной степени не принадлежат рассматриваемому объекту - ребенку - и, в этом смысле, не являются имманентным механизмом.

Какой шаг здесь возможен? Объявить развивающимся объектом более широкую целостность: например, систему интересующих отношений ребенка и взрослого или ребенка, взрослого и других детей, исторически развивающуюся совокупность социальных и культурных норм. Однако к этому объекту может также быть применен тот же принцип имманентности, что заставит нас, естественно, вновь

расширить границы объекта и привлечь новые контексты.

Если вы возьмете работы Выготского, этот ход отчетливо виден. Он постоянно вынужден менять объект. Начав с простейшей реакции, с восприятия или понимания произведения искусства, Лев Семенович затем вынужден выйти к сознанию. Как только он выходит к сознанию и задает вопрос о механизмах его развертывания, сама логика анализа вынуждает его выйти к системе intersубъективных отношений, после этого - к культуре, через культуру - к истории человечества. Выясняется, что развивающимся может быть названо только все целое, то есть совокупная культурно-исторически опосредованная деятельность человечества. Применение логики развития к конкретным объектам нашего мышления приводит, таким образом, к постоянному расширению и усложнению самих объектов.

Но может быть и другой ход, как бы прямо альтернативный. Вместо того, чтобы расширять границы объекта, мы фиксируем некую условную границу, а принцип имманентности механизма как бы «вкладываем» внутрь рассматриваемого объекта, приписываем его конструкции, внутреннему устройству. Мы берем и делим психические функции на низшие и высшие; это разделение есть фактически указание на механизм, принадлежащий как бы данному объекту. Высшие функции оказываются, с одной стороны, формой или механизмом переорганизации, преодоления и развертывания низших психических функций, а с другой стороны, чем-то принципиально отличным, иноприродным, «внешним» по отношению к низшим функциям в их натуральном существовании.

Вы все говорите про рефлексию. Рефлексия, в этом плане, есть искусственно созданная конструкция, которая приписывается конкретному объекту, например, человеку или позиции, и указывает на наличие имманентного механизма его развертывания. Дело не в том, есть у него рефлексия или нет в некоем натуральном плане. Она должна быть для того, чтобы была соблюдена логика развития, и, в этом смысле, она есть. Если нет рефлексии или подобного по типу механизма, то невозможно данный объект квалифицировать как развивающийся.

Поскольку метод постоянного расширения границ объекта очень быстро показал свою неэффективность, то в результате возникла масса объектов социально-гуманитарного мира, построенных по принципу наличия активного агента. Вы можете взять конструкции Фрейда, Левина, Кули, Дж. Мида, Роджерса и других; рефлексивное Я, Я и Оно, самосознание, Оно и Мы, высшие психические функции, рефлексия, мышление. Все это особые конструкции, которые отвечают требованиям логики развития, логики органических объектов. Последние 200 лет социально-гуманитарные мыслители создают целый спектр «раздвоенных» или «расщепленных» конструктивных объектов, позволяющих реализовывать принципы соотнесения искусственного и естественного. Внутри объекта вводится подвижная граница, отделяющая искусственное и естественное и, при этом, искусственная компонента трактуется как механизм развития того, что названо (квалифицировано) как естественное. Я обращаю ваше внимание сейчас только на один момент: представление человека как соразмерного процессам развития, задает набор моделей (последние 100 лет очень показательны в этом плане), каждая из которых решает эту задачу по-своему (через разные предметные конструкции), но каждый раз включает в себя некоего «активного агента». У Выготского также есть ряд работ, включающий анализ схемологии развития и идею «активного агента». Кстати, сам термин «активный агент», по всей видимости, ввел Г. Гурджиев.

, Лекция третья . Орудие и знак

Тема сегодняшней лекции «Орудие и знак». По всей видимости, вы в курсе, что у Выготского есть две разные работы с таким названием. Одна, которая была издана в соавторстве с А. Р. Лурия, вторая - собственно рукопись, которая гораздо шире по своему содержанию, чем изданная работа. Я попробую сохранить стилистику двух предыдущих лекций: с одной стороны, буду все время затрагивать дух работ Выготского, а с другой стороны, буду обсуждать более широкую тему, связанную со смыслом деятельностного подхода и применением онтологии деятельности в социально-гуманитарной сфере.

В принципе, интерес социально-гуманитарных дисциплин к орудиям, инструментам, машинам, механизмам, короче, ко всему тому, что в деятельностном подходе и при использовании функционального анализа может быть отнесено к классу средств в очень широком смысле слова, наметился уже в XVIII веке. В этом плане тема орудийности и инструментальности человеческого поведения и деятельности не является открытием Выготского и никакой новостью для 20-30-х годов XX века. Более того, мы знаем, что целый ряд мыслителей связывали с использованием орудий и инструментов самые разные процессы в жизни человека и человеческого общества, вплоть до появления самого человека и выделения его как особого класса живых существ из всех остальных. В этом плане инструментализм в широком понимании связывался с возникновением, происхождением и развитием разума и, в частности, тех типов интеллектуальных функций, которыми сегодня обладает человеческая популяция.

Вы, наверняка, знаете, и для Выготского это было одним из важных явных и неявных моментов его полемики,

что Вольфганг Келлер, которого очень часто относят к традиции гештальтпсихологии, в начале века провел целую серию экспериментальных исследований, касающихся проблемы ситуационное™ и использования орудий человекообразными обезьянами. На этом материале он начал связывать между собой феномены употребления тех или иных вещей в инструментальной функции и процессы поведения.

В общем, не новостью была так же функциональная, а не морфологическая трактовка эффектов орудийности, рассмотрение инструментальных функций и отношений. Что это означает в самом грубом виде? Это означает, что те или иные конкретные морфологические образования в человеческой деятельности, начиная от палки и кончая сложными машинами и инженерными сооружениями, соотносились, с одной стороны, с целями и смыслами (в том числе - ценностными) человеческой деятельности, с другой стороны, с результатами и продуктами этой деятельности, с третьей стороны, с материалом, который человек (и человеческая деятельность) использовали для получения этих продуктов и результатов и, наконец, с операциями и процедурами, которые позволяли или обеспечивали превращение этого материала в соответствующий продукт.

Фактически я нарисовал схему некой абстрактной единицы деятельности - акта деятельности в любой ее трактовке. Если мы мысленно развернем эту серию отношений, то вполне сможем заменить конкретный набор функциональных отношений и связей, которые включены в этот деятельностный контекст, одним блоком, охарактеризовав его как блок «средств». Различные отношения в этой связке: «цель - средство», «средство - результат», «средство - материал», «средство - операции», «средство - процедуры», становились предметом подробного и где-то даже детального обсуждения как в области философии, так и в области конкретных социально-гуманитарных дисциплин. Я еще раз подчеркиваю, что никакой особой новостью обращение к данному кругу вопросов со стороны Выготского не было. Когда в 1989 году Юрген Хабермас читал в Москве лекции, часть из которых потом вошла в брошюру «Демократия, разум и нравственность», он перед началом первой лекции, где фактически была развернута схема, похожая на схему акта деятельности, объявил, что он сейчас прочтет для всей «аудитории» традиционную кантовскую лекцию для того, чтобы задать поле простейших различий, значимых для анализа человеческой практической деятельности и практического разума.

Точно так же задолго до Выготского знаки начинают рассматриваться как средства. Если говорить более точно во и учитывая уже введенные представления, рассматриваются такие классы ситуаций, в которых на место средства в актах и ситуациях деятельности попадает специфический материал, который мы сейчас назвали бы знаково-семиотическим. Вместо палки, машины или топора в качестве средств рассматриваются слово, число или какая-то формула и более сложные структуры, включающие в себя не только однородный знаковый материал, но смысловые образования, символы, и процессы символизации, эффекты символической и смысловой организации деятельности. Для психологии трактовка знаков как средств тоже, в общем, не была ничем новым. Достаточно сослаться на исследования ранних гештальт-психологов и на фигуру П. Жане. Последний, будучи по одному из своих образований врачом-психиатром и, сталкиваясь с проблематикой лечения душевнобольных, на очень большом материале фиксировал средствиальную функцию того, что мы обычно называем знаком или знаками.

Достаточно новым, во всяком случае, в плоскости концептуализации, в сфере философского теоретизирования или спекуляции, оказался на первый взгляд достаточно несуразный тезис о том, что знак есть или может быть средством не по отношению к какой-то внеположенной преобразовательной деятельности или неким объектам, а по отношению к самому субъекту. И хотя достаточно было обратиться к таким техническим и практическим сферам, как исповедь и молитва, чтобы увидеть эту функцию знаковых образований (то есть функцию «быть средством по отношению к субъекту и наличной организации субъективности»), будучи высказана в форме философской концепции, эта мысль на какое-то время поразила воображение современников Выготского и до сих пор почему-то (мне трудно сказать, почему) признается одним из основных опорных пунктов всей культурно-исторической теории. В том перечне организованностей, который я обсуждал выше (рассматривая простейший акт деятельности), субъекта, представленного тем или иным образом, не было. Я этого не вводил. Вместе с тем, зафиксировав некий дополнительный контур самой деятельности, контур организации и переорганизации самого человека, так или иначе понятого (психики, сознания, субъективности), Выготский попал в сложную ситуацию: разворачивать этот набор представлений, не имея ясной и отчетливой онтологической схемы и концепции, в общем, было достаточно трудно. Грубо говоря, сама идея, что знак может стать средством по отношению к фокусу так или иначе понятой человеческой субъективности в рамках деятельности или поведения, требовал гораздо более детального ответа на вопрос, каким образом это происходит, и что именно инструментализуется.

Речь шла об онтологической прорисовке гораздо более широкого пространства, нежели традиционная

«психика». Анализ процессов орудийного оснащения, инструментализации, семиотизации, символизации, субъективации знака требовал каких-то очень серьезных онтологических гипотез, и я подчеркивал, что отсутствие таковых приводило к тому, что фактически знак и его средствальное употребление (или средствальные функции) просто повисали в воздухе. В качестве очевидно неудовлетворительного решения делалась попытка вписать знак и знаковые функции в стандартную схему «стимул - реакция» в качестве «среднего члена». Подобная математика стимулов и реакций в ряде работ, особенно в работах конца 20-х-начала 30-х годов вплоть до 1932 года возникает у Выготского достаточно часто.

Знак и знаковая функция

Но теперь давайте пойдем с другой стороны. Ведь быть знаком в деятельности - это тоже функция. Прodelывая первый шаг рассуждения, я пользовался функциональной трактовкой средства и морфологической трактовкой знака. Если же мы зафиксируем с самого начала, что знаковость, также как и средствальность, есть просто функция или набор функций, то тезис о том, что знак может быть средством, вообще становится очень странным. В этом случае мы должны обсуждать совершенно другой вопрос: как одна функция, а, следовательно, некоторый процесс и достаточно сложная функциональная структура, организованность, несводимая к ее материалу, выполняет другую функцию в деятельности. Как вообще одна функция может выполнять другую? Как знаковость как функция становится средствальностью как функцией? В какой момент это происходит и что это означает?

Если мы, прежде чем двигаться в этом направлении, зададим вопрос о функциях знаков в деятельности, то на этот вопрос, в общем, есть достаточно стандартный ответ. Что такое «быть знаком» с точки зрения функционального анализа деятельности? Этих функций три. Во всяком случае, этого достаточно, чтобы задать некий узел функций, соразмерный имеющемуся у нас понятию «знака». Во-первых, это так называемая автонимная функция, когда знак изображает сам себя. Я пишу на доске «4», и на вопрос, что я, собственно, фиксирую, я отвечаю, что фиксирую графическое изображение этой цифры в арабской системе. И ничего больше. Любой знак изображает сам себя, у него есть автонимная функция или функция автонимного употребления. С другой стороны, есть функция изображения чего-то другого. Любой знак в деятельности служит для обозначения некоторого объекта, и в этом плане, может рассматриваться как некая «калитка» к объекту. Но есть и третья функция, которая, в общем, в семиотике и эпистемологии всегда фиксируется наряду с двумя названными: это функция организационно-деятельностная, функция «быть средством организации чего бы то ни было».

Прежде чем я сформулирую ключевой тезис первого сюжета, я хочу обратить ваше внимание на некую своеобразную двойственность, двусмысленность применения к знакам понятия средства, средствальной, инструментальной и орудийной трактовки знака. Дело в том, что вообще-то, конечно, не существует (я имею в виду в деятельности) никаких отдельно взятых знаков. Абстракция отдельно взятого знака, автономного и герметичного, в общем, является существенной натяжкой. Подавляющая часть знаков, которыми мы пользуемся, являются элементами более сложных структур, которые называются знаково-семиотическими структурами или системами. К числу таковых даже на самом первом уровне приближения может быть отнесена существующая сегодня математика с ее оперативными системами, язык (естественный и другого рода формализованные языки типа логик) и т. д. и т. п. Мы всегда имеем дело с достаточно сложными образованиями (для простоты их можно в данном контексте называть знаковыми системами или системами знаков). Как только мы вводим это усложнение или принимаем его в качестве отправной точки, то возникает вопрос: а в каком смысле эти знаковые системы и отдельные знаки как элементы этих систем могут рассматриваться и трактоваться как средства, и более узко, как субъективированные средства, используемые отдельным человеком в качестве средств, в том числе - самоорганизации? В каком смысле язык является моим средством? Ведь еще Вильгельм фон Гумбольдт по этому поводу шутил, что не мы пользуемся языком, а язык овладевает нами и нас использует. -;. С таким же успехом, как сказать, что мы пользуемся теми или иными знаками, можно сказать, что знаковые системы используют нас самих как средства для своего функционирования, воспроизводства и развития. Этот тезис будет не менее правильным, а, по всей видимости, даже более правильным, чем первый. Таким образом, я подвожу вас к несколько иной трактовке третьей функции знака, функции, которую я назвал организационно-деятельностной. Здесь нельзя ставить знак тождества между инструментальной трактовкой отдельных знаков и организационно-деятельностной трактовкой знаковых функций в МД, знаков, фактически уже включенных при таком рассмотрении в знаковую систему. у

Знаки в деятельности: вновь проблема онтологии

Деятельность и ее различные элементы организуются и переорганизуются знаками, включенными в знаковую систему, и знаковые системы являются не средствами чьей-либо субъективированной и индивидуализированной деятельности, а формами организации самой деятельности, взятой в этом случае уже в своей предельно широкой и в каком-то смысле бессубъектной трактовке.

На этом примере я хочу еще раз пояснить мысль о важности и значимости онтологических рассуждений: фактически, можно было бы сказать, что Выготский открыл на определенном материале некий эффект деятельности. И ничего нельзя возразить против того, что бывают такие случаи, когда знаковый материал начинает выполнять функцию средства в деятельности. Но интерпретировать этот феномен или группу феноменов вне соответствующих онтологических гипотез невозможно. В каком-то смысле идея, что человек овладевает самим собой или чем-то в себе (например, натуральным поведением) с помощью знаков, есть лишь метафора, скрывающая и заглушающая более сложный процесс. Как только мы отходим от бихевиористской трактовки и переходим к деятельностной, то мы вынуждены будем сказать, что зафиксированный Выготским феномен является ничем иным, как отдельным фрагментом и моментом более сложного процесса: знаковой переорганизации систем деятельности. При этом в этих процессах знаковые системы выступают не столько средствами, сколько формами организации; формы организации, по сути, захватывают человеческую субъективность вместе с другими элементами деятельности.

Утверждение о первичном существовании форм организации деятельности, и, соответственно, процессов организации и переорганизации в деятельности совершенно не отрицает того, что там внутри, в каких-то конкретных ситуациях и актах реализуются также и инструментальные эффекты. Любая форма организации может быть как бы «перегнута» по какому-то и своих уровней и что-то (какие-то элементы) из этой формы организации могут действительно быть субъективированы, индивидуализированы, персонифицированы, приватизированы. Но рассматривать этот эффект - эффект инструментального употребления отдельного знака или группы знаков - вне понимания более широкого и сложного процесса переорганизации всей деятельности оказывается все равно что подвесить этот элемент в пустоте. Обратите внимание, что этот момент достаточно хорошо виден на целом ряде экспериментальных ситуаций. Достаточно обратиться к методике двойной стимуляции. Если вы внимательно посмотрите, то увидите, что попытка рассмотреть ее чисто инструментально в какой-то момент приводит к несуразности: ведь «быть средством» по отношению к чему-то можно до тех пор, пока это что-то существует в виде ситуаций или задач.

Другими словами, сказать что нечто, например, понятие, или значение, или еще какая-то организованность мыследеятельности является средством, можно в тот момент, когда у нас четко очерчена и зафиксирована некая конкретная ситуация, по отношению к которой эта функция может быть выявлена. Если ситуация закончилась, то спрашивается, что произошло с тем, что было средством в ситуации? Натолкнувшись на этот парадокс и не имея возможности вывернуть все рассматриваемое целое в более широкую систему, Выготский автоматически начинает сдвигаться в область анализа значений и культуры. Понятно, почему. Потому что по отношению к инструментальному употреблению знаков в ситуации значение выполняет управляющую функцию. Но из ситуации это не может быть объяснено. Получается, что мы имеем дело с некой очерченной областью, вот она высвечена как в темной комнате, но при этом, поскольку все остальное темно, и мы не очень знаем, во что уперся свет фонаря, невозможно произвести идентификацию: что это - кошка, ботинок, портьера или кровать, пока не будет видна вся комната.

Понятие организации и организованности

Теперь я хочу вернуться назад и проговорить два достаточно важных момента. Первый момент - про понятие «организация». Я утверждал, и, используя метафору «схлопывания», пытался показать, что для деятельности развитие является как бы обязательным логическим условием ее существования. Ну давайте посмотрим, в каком онтологическом поле развитие может быть схвачено и с какими онтологемами оно может и должно быть соотнесено. Я утверждаю, что ключевыми процессами для деятельности являются, конечно же, процессы «организации» и «переорганизации». Онтологически тезис мог бы звучать так: все в деятельности организовано тем или иным способом; и это есть сущностная характеристика самой деятельности и любых ее «вещей». Именно поэтому в деятельностном подходе возникло понятие, которое фактически выполняет функцию понятия «вещи» у Аристотеля - понятие организованности.

Я не обсуждаю даже, что сама деятельность, не только в плане ее систематического онтологического описания, но и в плане ее происхождения, очень часто выводится через процессы организации чего-то другого, например, поведения. Известен тезис, что некий феномен X является высокоорганизованным А. Определенным образом организованное, например, поведение мы фактически

называем деятельностью, и дальше в самой деятельности мы постоянно фиксируем процессы первичной, вторичной, третичной и так далее организации. Мы применяем этот подход для анализа отдельных организованностей деятельности, даже таких сложных, как, например, человек.

Представим себе, что есть биоидная матрица, получившаяся в результате, предположим, чисто естественного процесса - зачатия и рождения. Родившийся «недочеловек», его возможность, попадает в конкретную ситуацию (семью, позже в какие-то другие ситуации), и будучи погруженным в эту ситуацию начинает на себе собирать ее отпечаток, то есть переводит организацию этой ситуации в организованность самого себя. Появляются дополнительные функции, которые, естественно, паразитируют на имеющихся предпосылках, но, в общем, ничем не гарантированы. Большой класс опытов с детьми, которых потеряли или украли, которые попадали в лес и начинали жить среди животных, показывает, что наличие биоидных предпосылок еще совершенно не гарантирует того, какая именно организация возникнет на этой основе.

Это очень хорошо фиксирует Николай Гартман в своей онтологии. Получается очень любопытная вещь: своего рода шарнирная структура, когда более высокие формы организации паразитируют на нижележащих, но нижележащие формы организации не определяют вышележащих и не гарантируют их устройства. И второй очень важный момент: нижележащие формы организации не перестраиваются полностью вышележащими, а сохраняются в латентной форме внутри вышележащих и иногда вдруг проявляются в дисфункциях и рассогласованиях этих вышележащих этажей. Если вы теперь посмотрите с этой точки зрения на работы того же самого Выготского, то идея надстраивания высших психических функций над низшими - это иллюстрация названного принципа организации. Очень часто Выготский подчеркивает, что низшие функции не вытесняются полностью высшими, и в этом, в том числе, состоит природа и причина психических отклонений.

Если вы возьмете любую другую деятельность, тип деятельности или сферу деятельности, вы сможете идентифицировать там несколько этажей различной организации, которые как бы напечатываются, надстраиваются друг на друга, создавая нечто типа «слоеного пирога». При этом мы можем, двигаясь чисто логически, ввести целый ряд процессов, начиная от известных, которые, например, обсуждал Пиаже (ассимиляции и аккомодации) и, кончая очень сложными процессами, приводящими к появлению кентавр-систем, к вытеснению, замещению и т.д. При этом замещение и вытеснение может быть функциональным, а может быть морфологическим. Как только вы вводите эту гипотетическую сферу возможностей организации и переорганизации деятельности, то оказывается, что язык деятельностного описания невероятно богат, он имеет массу возможностей. Практически любая конкретная организованность может быть, в принципе, разложена либо исторически, либо систематически на сложившиеся организационные структуры и тем самым объяснена как особый тип связи этих разных организаций и организационных структур.

Когда я говорю «организации», то включаю в это понятие и естественную трактовку, в которой можно говорить о случившейся соорганизации, переорганизации и т. д. Но вместе с тем я оставляю за собой возможность анализировать эти процессы в искусственном залоге, и в этом искусственном залоге одним из ключевых понятий становится понятие управления.

Если мы с этой точки зрения вернемся к вопросу I о знаках и, особенно о знаковых системах, то совершенно I осмысленной и достаточно эвристичной будет гипотеза I о том, что знаковые системы выполняют управленческие функции в деятельности, что они фактически управляют деятельностью. Из этого может быть выведена еще одна линия, суть которой заключается в том, что если некто собирается каким-то образом влиять на процессы деятельности, то первым и главным его «средством» становятся сами знаковые системы. Грубо говоря, овладение тем или иным набором знаковых систем будет задавать возможность (хотя и не гарантировать реализацию этой возможности) управления деятельностью.

Я думаю, что размышления Выготского с самого начала - от тени отца Гамлета, до последних работ - концентрировались в этой точке. Управление самим собой с помощью тех или иных знаков и знаковых систем есть ключевой вопрос, поставленный еще в Гамлете и развернутый на различном эмпирическом материале на втором этапе работ Выготского. Точно так же это отношение может быть повернуто в сторону другого участника коммуникации или кооперации, и это отношение может быть в принципе повернуто в сторону процессов деятельности как таковой, независимо от их человеческой наполненности.

Тот факт, что, поставив вопрос об управляющих функциях знаков и знаковых систем в развитии человека, Выготский фактически закрыл вопрос о психике и просто перешел в другую действительность в начале 30-х годов, стал достаточно очевидным. В этом, как известно, Льва Семеновича упрекнули его же собственные ученики. Если вы когда-либо знакомились со статьей Петра Ивановича Зинченко, которая была написана в 1936-1937, а опубликована в 1939 году в сборнике Харьковского института иностранных языков, это противопоставление ясно прослеживается. Петр Иванович фактически обвиняет Выготского в том, что он отказался от психологии, сменил предмет, перешел в другую

область исследования и работы.

Это есть очень красивый, и, главное, совершенно правильный по оценке реальной ситуации момент, который показывает для меня, что ученики Выготского просто испугались широты открывшегося перед ними пространства. Для них, по всей видимости, это был способ вернуться назад в психологию и сузить предмет рассмотрения и исследования по сравнению с тем пространством и горизонтом, на который естественно выводила логика рассуждений Выготского. Если знаковые системы выступают как формы организации и особые управляющие надстройки в деятельности, то это тоже происходит не в пустом пространстве. Сами знаки тоже организованы. Выготский наметил одну линию более высокой организации: культурные значения. На уровне современных семиотических исследований, было понятно, что знаки, будучи, в частности, формами организации процесса смыслообразования, сами организованы с помощью конструкций значений и того, что в широком плане можно назвать культурой. Но ведь если мы сделаем еще один шаг дальше, то мы выясним, что способ стыковки конструкций значений в знаках и смыслах точно также регулируется более высоким уровнем. В этом более высоком уровне лежат знания. Если мы с этой точки зрения посмотрим на существующие знаковые системы, то мы выясним, что любая такая знаковая система есть очень сложная склейка самих знаков, значений и знаний о знаках. Язык не может быть сведен к его чисто знаковой форме, он включает в себя огромный пласт знаний, которые выполняют управляющую функцию, фактически соотнося друг с другом значения, знаки, объекты и ситуации.

В принципе, мы можем сделать еще один шаг вверх и сказать, что знания точно так же являются организованностью, хоть и более высокого порядка, но отнюдь не конечной. Ибо там, «сверху», над знаниями лежит еще один или два слоя; надстройка, в которой знания выступают как продукт некоего «производства». Эту надстройку иногда называют мышлением. Более того, это не только надстройки друг над другом, это еще надстройки конкурирующие, вытесняющие и замещающие друг друга. Поясню этот тезис на достаточно простом примере.

Знаки, смыслы, значения и знания как организованности мыслительности

Представим себе, что я произношу некий текст. В принципе этот текст для понимающего может быть на первом шаге проинтерпретирован как сложный знак. Если вы находитесь на полюсе понимающего, и вы поняли, что я сказал, у вас образовался смысл. Для понимания большего не нужно, этого достаточно для участия в ситуации коммуникации, а иногда даже для будущей деятельности. Я сказал, он понял и потом что-то сделал. Но теперь представим на секунду, что вы не поняли! Предположим, что вы не поняли потому, что не знаете ни одного слова из тех, которыми я пользуюсь. В этой ситуации возможно обращение к значению. Мы достаем словарь, берем лингвистическое или культурное значение и оно вводится как протез в ситуацию понимания. Смысл не образовался, но с помощью привлечения значения как управляющей структуры произошла компенсация. В какой-то момент человек говорит: «Понял».

Конечно, здесь необходимо подчеркнуть, что в этот момент он понял уже что-то другое, не то, что я (или кто-то) говорил в начале. У него и в целом в ситуации коммуникации вообще-то сменился объект; введение значения переструктурировало всю ситуацию. Однако представим себе, что введение значения не помогает: все слова объяснили, а все равно не понятно, смысла не образуется. Тогда надо включать другую функцию, привлекать знания. Здесь возможны два сценария.

Либо эти знания могут относиться к той ситуации, которая стоит за говорящим. Грубо говоря, текст не понял, но знаю, что это Щедровицкий, ММК и т. д.: через знание, что это относится к определенной школе и традиции, я зацементировал эту ситуацию непонимания, например, перевел ее в такую форму: «это вообще некий язык, некая школа, вот посижу, послушаю, потом разберусь, книжки прочитаю и т. д.». Либо я начинаю привлекать знания про тот объект, про который якобы говорит докладчик. Ну, например, он говорит про Выготского, а я Выготского читал. Я втягиваю в ситуацию понимания знания, которые касаются предмета и объекта мысле-речи, и тем самым эти знания про объект компенсируют ситуацию понимания-непонимания. Но это следующая управляющая структура. А если у меня нет знаний?

Если у меня нет знаний, и я не понимаю, приходится мыслить. Если у вас есть знания, и их достаточно для того, чтобы понять, мыслить не нужно. Это является избыточной процедурой, избыточным слоем. Но я вас уверяю, что есть такие ситуации, где недостаточно ни опыта, ни значений лингвистических, культурных и т. д., ни знаний, а приходится фактически вытеснять и замещать понимание другой функцией - функцией мышления. Не просто апеллировать к имеющемуся, а фактически создавать новое. При этом каждая следующая надстройка меняет природу всего целого. У Михаила Константиновича Петрова есть такая очень хорошая версия, красивая метафора, образ. Она мне очень нравится. У него

есть статья «В первом классе школы европейской мысли», где он пытается ответить на вопрос, в какой ситуации и когда появляется мышление. Зачем оно нужно? Ведь объем участия мышления в мыследеятельности не очень велик. Он отвечает на этот вопрос в виде такого анекдота. Он говорит, что мышление появилось у критских пиратов во вполне конкретной и определенной ситуации, а именно: вот они на своих пентаконтерах (судах с пятью рядами весел) нападали на прибрежные города с целью их ограбить. При этом они пользовались случаем, когда большая часть мужского населения по тем или иным причинам покидала город, потому что сражаться на земле с вооруженными группами жителей им было трудно. Они получали эту информацию разными правдами и неправдами, после этого они выбирали момент, высаживались, захватывали добро, еду и женщин, а после этого им нужно было вовремя слинять. И был один человек, начальник этого самого корабля, который отвечал за эту единственную функцию: вовремя смыться. Почему? Естественно, разгоряченные битвой и добром они разбегались, и если оттуда их вовремя не вытащить, то просто потом приходили местные жители и убивали их поодиночке. И он отвечал за этот момент: в какой-то момент он должен был сказать «Все» и убить того, кто задержался на минуту, чтобы другим было неповадно.

У этих пиратских начальников стало развиваться мышление: у них не было никаких знаний, которыми бы они могли воспользоваться, и они вынуждены были создавать то, что сейчас умно называется планированием. Это шутка, но за этим, в общем, есть большая доля правды.

Я, конечно, думаю, если переходить в историческую плоскость, что мышление не возникало в каком-то одном месте. Вообще мышление не однородно. Мышление - это популятивное образование, состоящее из достаточно разнородных сегментов, в общем, никогда напрямую не интегрированных друг с другом. Но как иллюстрация одной из ситуаций, или как иллюстрация ситуации возникновения одного из мышлений, это очень правдоподобно. Наряду с этим можно выделить ситуацию, скажем, связанную с политикой и хозяйственной деятельностью. Вообще-то, конечно, хитрость Мирового Разума заключается в том, в какие совокупности собирались эти разные мышления. В этом смысле отличие Европы от Востока, вполне описываемо в терминах массы мышления или массы разных мышлений, характерных для того или иного региона. Это не значит, что на Востоке нет мышления. Есть! Просто там другое (или, точнее - другие) мышления. Но это отдельный и очень большой разговор.

Пока я возвращаю вас к основному тезису: итак, сама эта локальная ситуация самоорганизации или овладения самим собой (или чем-то в себе), например, тем, что мы назвали низшими психическими функциями, с помощью привлечения тех или иных знаков есть просто элемент гораздо более сложной картины, включающей в себя разноуровневые процессы организации, переорганизации и взаимного управления. По отношению к ним придется отвечать на вопрос об условиях и возможностях превращения человека из страдательного элемента процессов деятельности - в активного агента или в источник некоторых новообразований и преобразований на том или ином из уровней существования деятельности. Хитрость состоит в том, что в силу высокой сложности самой мыследеятельности и наличия в ней многих этажей, мы можем сформировать своего рода принципиальное задание на тип субъективной организации.

Грубо говоря, если ты хочешь не просто выживать в условиях современной мыследеятельности, а еще и иметь там свою «делянку» и четко знать, в чем твоя собственность, ты вынужден осваивать различные этажи деятельности если не полностью, то хотя бы в общих чертах. Для этого недостаточно владеть герменевтикой или некоторыми техниками понимания. Для этого недостаточно владеть культурой и соответствующими наборами культурных значений. Для этого недостаточно владеть знаниями и соответствующими массивами этих знаний. Приходится еще выстраивать, или овладевать, или осваивать определенные техники производства самих знаний, то есть приходится овладевать мышлением.

Современное гуманизированное сознание рассматривает это как избыточное требование, идущее от деятельности, и очень часто выражает идеологию нового луддитского движения: разрушить современные семиотические машины поскольку они подчиняют себе человека. Следы этого луддитского движения Вы можете наблюдать на каждом шагу. Чем более сложными становятся машины человеческой деятельности и их знаковая организация, тем быстрее возникают новые генерации луддитов. Альтернативная линия заключается в том, что по мере усложнения машин деятельности, в том числе и, прежде всего, знаковых и семиотических, приходится выстраивать на человеке особые формы его собственной организации, которые позволяли бы ему включаться в эти уровни деятельности и вовремя из них выключаться. Кстати, второе не менее важно, чем первое. Отсутствие механизмов выключения из деятельности приводит к социальной и психической девиации.

Здесь мы, между прочим, возвращаемся к проблематике образования. Если педагогика отвечает за то, чтобы включать человека в деятельность, то кто отвечает за то, чтобы выключать из нее? Кто

обеспечивает его соответствующими средствами, в том числе знаково-семиотическими. Я сейчас не хочу двигаться в сторону самой педагогики, это отдельная тема, я достаточно много по этому поводу говорил и писал.

Я хочу зафиксировать только один момент, он является пока достаточно идеологическим, но в последнее время он меня больше всего интересует. В каком-то смысле это возвращение к Выготскому. Мне кажется, есть два достаточно любопытных механизма. Один, когда человек использует группу для того, чтобы противопоставить себя обществу, а второй, когда он использует культурную и мыслительную вертикаль, чтобы противопоставить себя группе. Это - две оси человеческой свободы. Оба этих вектора имеют внутри себя специфические знаковые элементы или поддерживающие их системы. С помощью одних знаковых средств и форм знаковой организации я подключаюсь к группе, я себя идентифицирую с определенной группой и противопоставляю обществу как целому - неважно, выражаются ли эти процессы идентификации или, наоборот, разотождествления в особом языке, в форме одежды или в определенных формах поведения. Я фактически фиксирую через этот знаково-семиотический слой принадлежность к группе против общества. Но как только я стал членом этой группы, тем самым, в общем, повысив свою свободу по отношению к обществу, я тут же попал в плен, на этот раз в тиски групповой зависимости. Она может быть и часто бывает гораздо страшнее зависимости от общества. Должен быть какой-то механизм, с помощью которого возможно противопоставление группе. Я должен перейти в какое-то другое измерение, в котором я становлюсь чем-то особым. Я знаю только два таких механизма: один называется культурой и создает то, что называется личностной организацией, а вторым я считаю мышление. Культура и мышление могут дополнить, а могут исключать друг друга как два разных механизма управления или две разные «надстройки». Можете рассматривать это как мою точку зрения или символ веры. Признавая наличие и равновозможность культуры и мышления, я боюсь, что культурная форма разотождествления с группой, по всей видимости, в конце XX-го века уже не работает.

- слона. – В журнале «Собеседник», Москва, 4 июня 2003.
288. Вместе или врозь? – В газете «Биржа плюс свой Дом: Н. Новгород, 14 июля 2003.
289. Вызов пространственного развития. Он принят. Но где ответ? В журнале «Сообщение», июль 2003, N 6, – С. 8-13.
290. Суверенитет – это конкурентное преимущество. – В журнал «Смысл», июль 2003. С. 6
291. Четыре круга инновационных проблем. – В газете «Новое время», № 36, Санкт-Петербург, 27 февраля 2004. С.14
292. Как сдержат демонов власти – В газете «АиФ в Украине № 12, 25 марта 2004.
293. Число говорящих по-русски будет расти - в газете «Телеграф № 237 (775), 9 декабря 2004.
294. Помыслить будущее. Часть первая: «Человек существует из будущего». – на сайте Dialogi.lv, 15 декабря 2004.
295. Сбежать из мертвой зоны. – «Аргументы и Факты» №06 (126) от 09 февраля 2005.
296. Мы умные и скоро будем богатые. – В журнале «Мужская работа», № 1 (16) 2005, – С. 30-35.
297. Если мы не сможем решить проблемы совместности существования разных культур и конфессий не имела решения, то человечества уже не было бы». – «Россия и мусульманский мир», 20 мая 2002.
277. Сырье и инновации – опоры ноги России. – В газете «Богатей», Саратов, 30 мая 2002. – N 19 (158).
278. Через пять лет в стране не будет дотационных регионов. – В газете «Известия Мордовии», 30 мая 2002. – N 30.
279. Раздача полномочий. – В еженедельнике «Закон. Финансы. Налоги», Н. Новгород, 4 июня 2002. – N 22 (189).
280. Белые вороны должны сбиваться в стаи. – В газете «Биржа плюс карьера», 6 июня 2002. – N 22.
281. Есть целостность, но нет единства. – В газете «Биржа», 10 июня 2002.
282. Полномочия не дают – их берут. – В журнале «Эксперт», 15 июля 2002.
283. Мобильность – измерение свободы. – В газете «Новейшая история», 2002.
284. «Петр Щедровицкий: В стране должны появиться новые правые и новые левые». – В газете «Томский вестник», 22 января 2003.
285. Комментарий Петра Щедровицкого относительно реформы государственного устройства. – В журнале «Эксперт», 10 февраля 2003.
286. Как поймать ветер? – В журнале «Огонек», 27 марта 2003 г.
287. Философ Петр Щедровицкий: В Варшаве меня показывали, как