

УДК 37

БУГАЕВ Николай Иннокентьевич
Институт развития образования
и повышения квалификации
им. С.Н. Донского-II
г. Якутск, Россия
buga_n@bk.ru

Nikolay I.BUGAEV
Institute for the Development of Education
and Advanced Training named
after S.N. Donskoy-II
Yakutsk, Russia
buga_n@bk.ru

ПОД ЗНАКОМ ВЫГОТСКОГО
(смотреть презентацию)

UNDER THE VYGOTSKY SIGN
(to watch the presentation)

Статья посвящена философскому осмыслению современного российского образования через призму психологии Л.С. Выготского и Серебряного века русской культуры. Автор в свободной форме размышляет о том, что гуманитарный диалог может детерминировать организацию образовательного пространства Открытой школы в условиях неопределенности, характерной для нашего времени. В статье затронут вопрос развития и образования, что всегда происходит как освоение нового пространства мыслительной деятельности, как заглядывание в пространство неопределенности, как деятельность в зоне ближайшего развития или раздвигание «горизонта понимания» в поисках смысла. Дается анализ психологического творчества Льва Семеновича, в котором вопрос «Быть или не быть...» выступает основным вопросом как развития, так и образования. Отражена работа над диссертацией по филологии. Показана необходимость структурно-семиотического анализа поэтических текстов, которые приводят к тщательной проработке «Мышления и речи» Выготского, а также необходимость возврата в контексты прошлые для того, чтобы «под знаком Выготского» понимать, как двигаться вперед, предвосхищая будущие контексты образования.

The article is devoted to the philosophical understanding of modern Russian education through the prism of psychology of L.S. Vygotsky and Russian Cultural Silver Age. The author in a free form reflects on how humanitarian dialogue can determine the organization of the educational space of the Open School under the conditions of uncertainty typical for our time. The article touches upon the issue of development and education, which always proceeds as the development of a new space of thinking, as looking into the space of uncertainty, as an activity in the zone of proximal development or pushing the "horizon of understanding" in search of meaning. An analysis of the psychological creativity of Vygotsky is given, in which you can always see the refrain «To be or not to be ...» as the main issue of development (for the psychologist) and education (for the teacher). The work on the dissertation on philology is shown, the need for a structural and semiotic analysis of poetic texts that lead not only to reading, but to a thorough study of Vygotsky's "Thinking and Speech". The need to return to past contexts is shown in order to understand how move further forward, "under the sign of Vygotsky", anticipating future educational contexts.

Ключевые слова: психология, Выготский, личность, самодетерминация, культура, образование, диалог, педагог, образовательное пространство, неопределенность

Key words: psychology, Vygotsky, personality, self-determination, culture, education, dialogue, teacher, educational space, uncertainty

Для цитирования: Бугаев Н.И. Под знаком Выготского. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. № 2. с. 13-25.

For citation: Bugaev N.I. Under the Vygotsky sign. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 2. Pp. 13-25. (in Russ)

Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождем слов... Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, то мотивацию мысли мы должны были бы... уподобить ветру, приводящему в движение облака...

Л.С. Выготский

Как зритель, не видевший первого акта,
В догадках теряются дети,
И все же они ухитряются как-то
Понять, что творится на свете.

С. Маршак

Лучше спорить, чем разменивать на цитаты

Писать о *Льве Семеновиче Выготском* задача весьма ответственная и сложная. Значимость его для психологии и педагогики (особенно, сегодня, когда у нас появился образовательный стандарт, пронизанный мыслью Выготского) неоспорима. В определенном смысле для психологов и педагогов современности это «каноническая фигура» и довольно часто трансформирующаяся в современных научных трудах в «памятник». И поэтому главное, чтобы у тебя, если ты взялся за эту задачу (написать о Выготском), чтобы тебе не изменило чувство меры...

А ведь было время, когда Выготский был «изгнан» из нашей страны. Без этого периода сложно понять причину моих «рефлексивных» опасений, и потому начать свои размышления «под знаком Выготского» с весьма пространным (иначе, думаю, никак...) отрывка из интервью внучки Льва Семеновича Елены Евгеньевны Кравцовой, которое она дала в 2007 году «Новой газете» [1]: «...к нам домой приехал сотрудник Ленинской библиотеки – с просьбой подарить библиотеке какие-то книги Выготского. Оказалось, его сочинений, изданных до войны, не сохранилось даже в спецхране. Все было уничтожено. Те, кто работал с Львом Семеновичем в институте на Погодинке (где происходили его знаменитые сеансы), рассказывали: в 1937-м, через год после выхода постановления «О педологических извращениях», во дворе сложили внушительный костер, который у всех присутствующих вызывал навязчивые ассоциации со средневековыми расправами инквизиции. На этом костре, среди прочего, жгли книги и материалы Выготского. Их в институте немало хранилось. А сотрудников – бывших друзей и соратников – выгоняли во двор смотреть, как все это горит. Чтобы неповадно было не только так писать, но и читать. Даже думать так же...

Рассказывают, что, когда жгли книги, люди плакали. А некоторые кричали в голос. При жизни Выготского с ним на Погодинке работала одна женщина, Рахиль Марковна. Она была довольно крупного телосложения. А ко времени расправы еще и ходила с огромным животом – была беременна. Рахиль Марковну в числе прочих тоже принудили смотреть на сожжение книг. И вот она топталась вместе со всеми во дворе, а потом заметила, что загорелось не все. Несколько книжек вывалились из общей кучи и лежат с краешку. И как-то незаметно ей удалось ногой отодвинуть их от костра. Она рассчитывала, что из-за живота никто особенно в ее сторону смотреть не будет. А потом нагнулась – будто бы для того, чтобы шнурок завязать, – пристроила книги на своем огромном животе и прикрыла кофтой. Те, кому не надо было, ничего не заметили, и она эти спасенные из огня книги так на животе и унесла домой. А потом подарила их бабушке. Все мы до сих пор считаем эти книги бесценным подарком...»

После этого костра только в 1956 году А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев издали двухтомник Выготского. А потом опять была длительная пауза:

«Как сказал кто-то из наших коллег на одной из психологических конференций: «Товарищи! Постановление 36-го года никто не отменял!». Так что шеститомник Выготского увидел свет только в 1980 – 1982 годах, когда редактором стал Василий Васильевич Давыдов... Хотя решение об издании собрания сочинений было принято еще в семидесятые. Но волокита с изданием затянулась на десять лет. Говорили, нет денег. Хотя издание было подписным, и подписчики заплатили за книги вперед. Бабушка тогда все приговаривала: «Только бы дожить до этого дня – увидеть изданным хотя бы первый том!» (Е.Е. Кравцова)...

А на слова корреспондента «Новой газеты» о том, что «зато теперь у каждого уважающего себя психолога Выготский стоит в шкафу на самом видном месте, и нет ни одной диссертации по психологии или по педагогике, в которой бы на него не ссылались», Елена Евгеньевна ответила так: «Я, знаете ли, не могу радоваться этому обстоятельству. Выготский сегодня превратился в каноническую фигуру, и поэтому его принято цитировать вместо того, чтобы над его сочинениями думать. **Лучше уж с ним спорить,**

чем разменивать на цитаты. Ведь сам Выготский был «смысловиком». Он во всем пытался найти смысл...»

Был «смысловиком»... Н.Я. Мандельштам тоже пишет об этом, утверждая, что Лев Семенович делил людей на два типа – «*значенцев*» и «*смысловиков*». Под «*значенцами*» он понимал тех, кто привык жить в строго определенном мире конкретных правил, где все расставлено строго по полочкам и «ясно как божий день». А под «*смысловиками*» Выготский подразумевал тех, кто во всем ищет свой смысл...

Лев Семенович утверждал, что «*для функционирования интеллекта требуется другой интеллект... Интеллект всегда собеседник*». И потому, думаю, здесь уместным будет вспомнить слова В.М. Розина о том, что *основная функция языка – обозначение и наполнение смыслами предметов и явлений окружающей действительности* [2]. Именно так, скорее всего, и понимал Выготский развитие в аспекте образовательном – как наполнение личностной определенностью обступающего нас со всех сторон пространства неопределенности, в которое мы рождаемся. Ведь развитие и образование вообще всегда происходит как освоение нового пространства мыслительной деятельности... Как заглядывание в пространство неопределенности... Как ***деятельность в зоне ближайшего развития или раздвигание «горизонта понимания» в поисках смысла***. Т.е. реально мыследеятельностное пространство всегда одновременно является и пространством неопределенности.

- 2 -

Первое погружение в Выготского

(Серебряный век русской культуры и психология Выготского)

Мы читаем тексты и прочитываем их каждый по-своему. И трактуем их тоже каждый по-своему. Все зависит от нашего возраста, опыта, характера нашей (в первую очередь, профессиональной) деятельности и, в конечном итоге, от структуры нашей личности. Объективный мир окружающей нас действительности в определенном смысле субъективен, ибо и его мы читаем каждый по-своему... На это накладывается такая особенность нашего восприятия текстов, которая в библиопсихологии¹ объясняется с помощью закона Тэна-Рубакина («*лингвокультурная общность, среда и момент определяют мышление читателя*»). С лингвокультурной общностью и окружающей нас средой все понятно, а под моментом подразумевается не только и не столько момент исторический, сколько коэффициент времени вообще. Так, одного и того же автора в разном возрасте мы прочитываем и воспринимаем по-разному. А с другой стороны, не смотря на то, что увлечение одним автором по прошествии времени может сойти на нет, энграммы,² зафиксированные в нашем мозгу в годы этого увлечения, своего влияния на наше мышление, по большому счету, не утратят.

¹ Библиосихология или библиологическая психология – наука, изучающая взаимоотношения читателя и текста, психология чтения. Официально днем возникновения этой науки считается 22 октября 1916 года, когда в Женевском педагогическом институте Ж.Ж. Руссо была открыта секция библиопсихологии. Директором этой секции стал Николай Александрович Рубакин. В 1922 году вышел его двухтомный труд «Введение в библиологическую психологию», изданный в Париже. Кроме того, остался неизданным громадный труд «Основы и задачи библиологической психологии».

² Энграмма – совокупность изменений в нервной ткани, обеспечивающих сохранение результатов воздействия действительности на человека; своеобразные тропинки, которые протоптаны нейронами в вашем мозгу при выполнении одного и того же действия.

Вот и у меня с Выготским примерно такая же история.

Во второй половине 80-х прошлого столетия, когда в связи с объявленной на всю страну и у нас в провинциальном захолустье, вдали от проспектов тогдашних «культурных» тусовок, стало возможным наткнуться в библиотеках и книжных развалах на интересные тексты, я увлекся серебряным веком русской литературы. И с удивлением узнал, что Л.С. Выготский не просто был близко знаком со многими поэтами начала XX века, но и написал ряд глубоких критических статей, не считая рецензий на театральные постановки.

Мой первый вывод о том, что Выготский пришел в психологию из мира серебряного века русской культуры, позднее, когда в списке прочитанных мною книг появились тексты В.П. Зинченко, А.Р. Лурии, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина А.Г. Асмолова, Е.Е. Кравцовой, Н.Я. Мандельштам, только укрепился в моем сознании. Среда театралов, поэтов и любителей искусства – это именно та среда, которая предопределила неизбежность не только «Трагедии о Гамлете, принце Датском У. Шекспира»¹, но и дальнейшее психологическое творчество Льва Семеновича, в котором всегда можно усмотреть рефрен «*Быть или не быть...*» как основной вопрос развития (для психолога) и образования (для педагога).

Когда я работал над диссертацией по филологии, необходимость структурно-семиотического анализа поэтических текстов привела меня через лотмановские тексты к не просто прочтению, а к тщательной проработке «Мышления и речи» Выготского, но в аспекте отнюдь не педагогическом. Книга эта оказалась удивительно созвучной стихам О. Мандельштама. Недаром седьмую главу монографии Льва Семеновича предваряли слова из мандельштамовской «Ласточки»: «*Я слово позабыл, что я хотел сказать, // И мысль бесплотная в чертог теней вернется...*», а В.П. Зинченко вообще пишет о родстве между поэтикой О. Мандельштама и психологией развития [3].

Мандельштаму принадлежит классическая метафора о тех, чьи мысли сложились в мета-мысли серебряного века: «*Наши классики – это пороховой погреб, который еще не взорвался*». Зинченко таким «погребом» называет Выготского (как основоположника российской психологии).

Можно вспомнить и «Психологию искусства», где Выготский «полемизирует» с «антипсихологической» по отношению к искусству «дамской ерундой» А. Белого и символизма вообще. Ему близка по духу позиция акмеистов и, в первую очередь, О. Мандельштама.

«Воссоединение природы и культуры» – принципиальный тезис акмеизма. Вот слова Мандельштама: «*Мы не хотим развлекать себя прогулкой в «лесу символов», потому что у нас есть более девственный, более дремучий лес – божественная физиология, бесконечная сложность нашего темного организма*» [4]. В мандельштамовской «божественной физиологии» Культура – организм, плотью которого является Слово².

«Слово – плоть и хлеб», русский язык как «непрерывное воплощение и действие разумной и дышащей плоти», «поэтому русский язык стал именно звучащей и говорящей плотью» [5], – это ранний Мандельштам. Бесплотная мысль, трансформируясь в слово, обретает плоть. Взгляд поэта на «проблему слова и того, что за ним стоит» (А.М. Эткин) во многом созвучен выводу Выготского, постепенно сложившемуся в культурно-историческую теорию: **человека принципиально отличает то, что он пользуется сознанием и знаками**. Классическая формула бихевиоризма «стимул – реакция» трансформируется Выготским в цепочку «стимул – знак (средство) – реакция».

В 1927 году Лев Семенович приступает к исследованию высших психических функций, изучает генетические механизмы формирования психики в процессе формирования

¹ «...рукопись вместе с другими многочисленными неиздававшимися сочинениями Выготского сохранила вдова Выготского Роза Ноевна, передавшая ее ученикам психолога, которым удалось опубликовать ее спустя много десятилетий в 1968 г.» (Вячю В. Иванов).

² Это и «образ мира, в слове явленный» Б. Пастернака.

детского мышления, исследует речевую и знаковую деятельность. Промежуточный элемент «знак (средство)» меняет всю картину мышления. То, что считалось естественной реакцией, превращается в сознательное и социально обусловленное культурное поведение. Т.е., по Выготскому, определяющей психологической характеристикой личности (как наиболее интегральной высшей психической функции человека) является **управление собственным поведением**. А это самодетерминация личности, которая для Выготского являлась **зоной ближайшего развития**, потому что была *формой проявления личностного потенциала как осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности* (Д.А. Леонтьев) [6]. Самодетерминация, возможная только в диалоге или, как писал «последний интеллеktуал серебряного века» М.М. Бахтин, *«в режиме со-бытия, одновременности...»* [7].

По Бахтину сама **культура и есть самодетерминация личности**. Все его «размышления о культуре имеют единый смысл (идею). Этот смысл – **диалог**. Но и обратно. Все размышления Бахтина о диалоге имеют один смысл (идею). Этот смысл – **культура**» [8; С. 95] (В.С. Библер).

«Аналогом такого диалога является «внутренняя речь» в понимании Выготского. Когда «внешняя артикулированная речь» (грамматически расчлененный язык) погружается в психику индивида, тогда этот язык – по Выготскому – полностью перестраивается, собирается в «точку» вне- и до-временной внутренней речи, которая обладает своим синтаксисом и своей семантикой, – семантикой смыслов, а не значений [9]. – Из этой «точки» речь и мысль творится впервые, излучается.

Близость позиций Выготского и Бахтина (в его понимании поэтики Достоевского) не случайна; мыслители эти внутренне близки, и есть свидетельства их взаимовлияния (особенно – влияния Бахтина на Выготского)»¹ (В.С. Библер) [8; С. 102].

Я в свою очередь могу этот тезис Библиера аргументировать цитатой из Бахтина: *«Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить форму тождества $A=A$Подлинная жизнь личности совершается в точке этого несовпадения человека с самим собой»* [10].

Если понимать образование, взяв за отправную точку этого понимания смыслы, рождающиеся из текстов Серебряного века и Выготского, то и его определить можно как самодетерминацию личности. И иметь оно может только одну форму своего содержания – проект. Образование – это не только голос, это – слушание встречной речи. Поэтому понять смысл данного проекта означает понять два (как минимум) проекта, встречающихся в одном, на его границе. Понять эту встречу. *«Этапы диалогического движения понимания: исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста»* [8; С. 84.]. При объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта. Понимание всегда диалогично. Понимание всегда взаимопонимание.

Таким образом, образовательное пространство (как место диалога культур, как место встречи поколений, как место, где возникает содержание образования) может быть определено как «сфера самодетерминации». И может эта сфера реально существовать лишь *«в процессе особых отношений между прошлым, настоящим и будущим человеческого бытия и бытия эпох человеческой истории... в режиме их со-бытия, одновременности»* [8 С. 84.].

Думаю, это закономерно, что культурно-историческая теория Выготского рождалась «под знаком» Серебряного века русской культуры, потому что... Впрочем пусть в наш уже не *диа-*, а *поли-*лог включится Е.Е. Кравцова, потому что **понимание всегда диалогично, понимание всегда взаимопонимание**: *«Одна моя коллега считает ниже своего достоинства вступать в спор по тем или иным вопросам с человеком, у которого нет базового психологического образования: что он может понимать в психологии? Но парадокс заключается в том, что у самого Выготского такого образования не было. Он окончил два факультета – философский и юридический. А его интерес к психологии начался с интереса*

к искусству, к тому, как изображаются в искусстве человек, его характер, его чувства. Первая юношеская работа молодого шестнадцатилетнего Выготского посвящена анализу шекспировского «Гамлета». И одна из его интереснейших и почти совсем «не освоенных» отечественной психологией работ – «Психология искусства». Мне кажется, Выготский вполне разделял гамлетовское «Весь мир – театр». С той точки зрения, что жизнь невероятно интересна» [11].

«Гамлет» сопровождал Выготского всю жизнь. Свои первые исследования на материале этого произведения Шекспира он проводил еще будучи школьником и продолжал еще долгие годы. Свои выводы он обобщил в сравнительно небольшом тексте «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» и в одной главе монографии «Психология искусства» (1925 г.).

Часть этих выводов, важных для искусствоведения и теории литературы, была продолжена и в последующих работах, включая последнюю часть книги «Мышление и речь», посмертно изданной в 1934 г.

- 3 -

Второе пришествие Выготского в Россию: Из Сегодня в Завтра через Вчера

Каждый, кто нашел в себе силы (в первую очередь, духовные и, возможно, душевные) настолько погрузиться в текст¹ ФГОС, чтобы «впитать» в себя его деятельностьную

¹ Содержание образования сфокусировано не в некоей сумме информации (набор учебных предметов и т.п.), а в сегодняшнем приращении к развитию личности ребенка. Следовательно, ведущая роль в образовательной системе отводится ребенку. Ибо, если учитель, как посредник между культурой и ребенком имеет право быть посредственным, то ребенок, воспринимающий культуру, всегда гениален: *«Я должен пережить себя творцом формы, чтобы вообще осуществить форму как таковую... форму я должен осознать как мое активное, ценностное отношение к содержанию...»* (М.Бахтин). Человек, воспринимающий текст (теорию), конгениален, по мысли Бахтина, высотам культуры. Что в культуре исключительно, и есть гениальное открытие, то во внутренней речи воспринимающего осуществляется необходимо и по самому ее существу.

Но тот же человек (его личность) и текст вполне сопоставимы. Иначе говоря, личность – тот же текст. И каждый, кто соприкасается в своей жизни со мной, читает меня своим способом, с позиции своей личности (своей картины мира, своего восприятия). Читает меня и в то же время помогает мне читать самого себя. Как контекст, невозможный до текста, всегда зависящий от текста, как и текст от него. Кон-текст. Со-текст. Я, как текст, всегда нуждаюсь в других текстах. И, чем глубже я (читая себя) погружаюсь в другие тексты, тем сложнее и богаче становится мой текст.

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

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

суть, понимает, что между строк к нему обращается Л.С. Выготский. Кстати, в свое время Лурии и Леонтьеву *«пришлось заплатить за возможность работы согласием не упомянуть имя Выготского – ни устно, ни письменно. Даже ссылок на него не делать»* [14]. Но поскольку работали они «под знаком Выготского», в «Слове – Плоти» их трудов невозможно не услышать «Мысль – Дух» Льва Семеновича...

На протяжении ряда лет, с легкой руки «Эврики»¹, инновационное сообщество российской сферы общего образования говорит о «втором пришествии» Льва Семеновича Выготского в Россию.

Мы читаем тексты и прочитываем их каждый по-своему. И трактуем их тоже каждый по-своему.

Когда-то российские психологи и педагоги читали Льва Семеновича как теоретика деятельностного подхода. И это справедливо, хотя словосочетание «деятельностный подход» в его трудах не найдешь, это уже школа А.А. Леонтьева, ученика Выготского (*«деятельностный подход к анализу человеческой психики есть одновременно и личностный подход, и наоборот, так как характеристика человека в целом проявляется во всех видах его деятельности»*).

А на Западе Выготский был прочитан через призму коммуникативного подхода. И это также справедливо, ибо теорию отношений без Выготского сложно помыслить.

В 1966 году XVIII Международный психологический конгресс проходил в Советском Союзе. Американский психолог Дж. Брунер, во время торжественного открытия конгресса, произнес слова, в полной мере раскрывающие значение Льва Семеновича Выготского для Запада: *«Америка во многих областях обогнала Россию, в частности, в исследованиях по кибернетике и генетике. Но в области психологии Запад еще долго будет черпать идеи у России: у России был Выготский...»*

С развалом страны в конце 80-х, усугубленным «лихими» 90-ми, опосредованное присутствие Льва Семеновича в российской школе стало мизерным. Потому и возник сегодня феномен «второго пришествия» в Россию Выготского, но в западном прочтении, да еще и через Юго-Восточную Азию в виде, например, сингапурской методики, довольно-таки часто воспринимаемой российским обывателем от педагогики как «заграничная конфетка» без российских корней...

есть для меня совесть, возникающая только все в том же диалоге, взаимо-действие, не способное быть без того, что есть для меня ответственность.

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

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

¹ Автономная некоммерческая организация «Институт проблем образовательной политики «Эврика».

Особенно активно эксперты стали говорить о «пришествии» в преддверии юбилея Выготского, который отмечался мировым психолого-педагогическим сообществом в 2016 году.

Но для того, чтобы «под знаком Выготского» понимать, как двигаться и дальше вперед, предвосхищая будущие контексты образования, необходимо возвращаться в контексты прошлые:

Декабрь 2004 г., Москва, Измайловская «Вега». День второй очередной сессии института проблем образовательной политики «Эврика»...

Заканчивалась первая лекция Адамского. На свободное место рядом со мной кто-то подсел. Я сначала не понял. За мое плечо держалось и в глаза мои улыбалось что-то очень молодое, жизнерадостное и гололицее. И только живинка в глазах и голос с чуть заметным проносом говорили, что это Александр Лобок.

Новая внешность (волосы, лицо без христовосовской бородки, новый пиджак) его, на самом деле, пожалуй, нисколько не изменила. Как всегда очень много, быстро, эмоционально говорит, между делом прислушиваясь к собеседнику, краем уха ловит происходящее во главе зала, где у эвриканского флага Адамский иронизировал по поводу министерства.

Исчез Лобок очень быстро. После обеда его уже не было... Перед тем, как исчезнуть, он подарил мне три томика (типа роман-газеты) спецвыпуска газеты «Первое сентября», написанных им как комментарии к «Учению с увлечением» С. Соловейчика. Называлось это «Наукой ученичества или Обратной стороной дидактики».

...Сейчас читаю. Как всегда интересно. И очень точно и чутко по отношению к языку. Но не всегда – по отношению к моей интерпретации педагогики. Впрочем, в этом – весь Лобок. И в этом – вся прелесть...

Обратная сторона дидактики. Понятно. Ход мыслей явлен весьма четко. Видно, куда клонит Лобок. Но не точно по смыслу. Наука ученичества – это не обратная сторона дидактики, а начальная. И определяющая, ведущая.

Наука. Неук. И Ук. Ук. Тот, кто знает. А что такое У? Ука? Наука – то, что ведет к Уке?

У-ка. У-м. У-мение. У-чение. Может этому сродни якутское Уө? Что такое Уө? Пока тоже не совсем точно осознаю и понимаю.

В русском языке мои опыты со словами могут показаться неадекватными смыслам, наполняющим их. Но особенность якутского языка – в том, что морфология его сложена очень конкретно, логически выверенно, точно. Структуру языка нашего можно назвать концентрической. Основной закон строительства как слов, так и фраз и сложных синтаксических целых заключается в постфиксальных концентрах, исходящих из корня и расширяющих (или углубляющих) его смысл.

«Уө-н» – насекомое, червь; вредность, ироничность, насмешливость, червоточина в характере (червивость души).

А «Уө-с» – стержень, генеральная линия; и в то же время – желчь и желчность. Из этого складывается (как только прибавляется постфикс «-кээ») начало, зачатие, эмбриональное возникновение нового. «Уө-с-кээ» – возникни, зачнись, начнись. «Уө-с-кээ-һин» – возникновение, начало, образование.

А учение? Уөрэх? «Уө-р» – радость; но и призрак.

Якутский язык вообще многозначен. А двузначность – практически, норма. Смысловая норма в словах-именах. И потому поэтичность – языка, слова, слов. И понятий, обозначающих ими.

«Уө-рэх» – если хотите, не просто учение, а радовствование, радование (а, может, и радение). Но это одновременно и призрачность, призрак-новение (а, может, и при-зрение; и зрение).

Но вернемся к Лобку. Он переворачивает, вернее, разворачивает образовательную (педагогическую) картинку на сто восемьдесят градусов. Не как мотивировать ученика на образовательное действие, а как ученику самому заинтересовать себя этим действием...

Это очень и очень трудно. И, разумеется, важно. Но, вероятней всего, ответ не столь прямолинеен, как у Лобка и Соловейчика.

Не стараться полюбить. Полюбить нелюбимое – это извращение, выворачивание себя наизнанку. Все-таки, вопреки Лобку и Соловейчику, предпочтительней – всегда следовать путем своего сердца. Без насильного (пусть и со своей стороны) влюбления себя в нелюбимое.

То есть не стараться полюбить нелюбимое, а просто всегда блюсти свой интерес. И руководствоваться в своей образовательной деятельности, в первую очередь, именно им. И тогда все встает на свои места... и оказывается логичным – ради снятия своей сугубо индивидуальной нужды (и потребности) заниматься и тягостным. Задача решения моей проблемы ставит передо мной и задачу решения этой тягостной проблемы, которая может стать средством...

Когда, после службы в армии вернулся на филфак, чтобы иметь возможность продолжить свое высшее образование сразу на втором курсе, а не спуститься вниз – на первый, я вынужден был решить проблему сдачи экстерном всех зачетов и экзаменов, входящих в программу третьего семестра. То есть за день-два вложить в себя все, что мои будущие сокурсники изучали в течение семестра и заработать оценки – как пропуск на второй курс. Потребность налицо. И нужда, которую необходимо снять. А вот, скажем, история коммунистической партии с ее толстенным (и столь же глупым) учебником (с его съездовской цифирью) – это никоим образом меня не прельщало. И никак в мою провентилированную армейскими буднями голову не укладывалось.

Но нужда (и потребность) диктовала свои условия. Какое-то время я находился в состоянии чуть ли не ступора. Но вдруг... как озарение – а что, если... А что, если читать эту историю КПСС как интереснейший художественный роман, как увлекательный детектив с закрученной интригой?

Так я нашел время (ведь все происходило в ситуации жесточайшего межэкзаменационного цейтнота), место и способ мотивации себя на поиск решения вставшей передо мной проблемы.

Дальше все развивалось почти по Лобку и Соловейчику. И все получилось как надо. Потому что обрело «мой личный смысл» (Лобок) – реализовывать «собственные цели» и «получать удовольствие» (Лобок)...

Мой личный смысл... Потому что все в жизни случается в первый раз... Недаром В. Розин, в отличие от филологов, главной функцией языка называл «обозначение и наполнение смыслом предметов и явлений окружающей действительности», как это делает младенец, еще не овладевший языком матери, но уже произносящий собственные языковые конструкции (слоги и т.п.) и тем самым обозначающий и наполняющий смыслом предметы своей среды...

И сегодня, по прошествии многих лет (с тех пор, как был я студентом, только-только постигающим азы педагогической науки), все это ощущаю под знаком Выготского.

Так было в 1994-ом, когда мы «построили» в Черкехской школе Таттинского улуса первые в нашей практике индивидуальные образовательные траектории обучающихся.

Так было в 1997-ом, когда мы «построили» Майинскую гуманитарную школу, нашу пропитанную духом Выготского и Бахтина «Гуммайю», в которой царил его величество Диалог.

Так было в 1999-ом, когда у нас появился региональный конкурс экспериментальных (впоследствии – инновационных) площадок, являющийся проектно-аналитической школой педагогов.

Так было в начале века, когда мы «построили» индивидуально-траекторное образование в Хара-Алданской школе Таттинского улуса.

Так было, когда мы «построили» метапредметную Детскую Академию «Мета» в Намском улусе.

Так было, когда мы отправили в путешествие по улусам Якутии нашу ярмарку «Сельская школа & Образовательная марка», без которой сегодня невозможно представить полную картину якутского образования.

Так есть и сегодня, когда мы «рефлексируем» будущее и проектируем «Открытую школу – 2030», суть которой заключается во фразе «Человек – институт образования».

Такой вот педагогический футуризм, стремящийся в пространство неопределенности... потому что по-другому образование не происходит. Оно (образование) – как освоение нового пространства мыследеятельности – всегда заглядывание в пространство неопределенности... Как деятельность в зоне ближайшего развития или раздвигание «горизонта понимания» в поисках смысла. Т.е. реально мыследеятельностное пространство всегда одновременно является и пространством неопределенности.

Именно поэтому весьма интересен вопрос: как это происходит? Как вообще из непонимания возникает понимание, из бессмысленного выкристаллизовывается смысл?

Это может быть сравнимо с кольцом Мебиуса, когда внешнее становится внутренним, внутреннее – внешним. Выходя наружу (в пространство неопределенности), мы попадаем в ту же точку, из которой начали наше движение (внутри). И тогда образовательный акт можно считать состоявшимся.

Иначе говоря, неопределенность пространства, в которое мы попадаем в своем образовательном путешествии в Культуру (как «пустота» М.Хайдеггера), это и есть первоначальное условие «открытия мира»... и первичная (определяющая остальные) образовательная (и педагогическая) задача. Вспомним определение задач, данное Л.С. Выготским: «*Задачи – это цель в условиях ее достижения*».

Такое «пустое» пространство неопределенности по сути своей потенциально и потому образовательно... На этом, пожалуй, и фокусируется основная проблематика педагогического футуризма, строящего образ школы, которая может быть названа открытой.

А. Камю, наблюдая за полетом птицы, рассуждает о том, что днем угадать, куда она летит, сложно. Такое впечатление, что летит она наобум, куда глаза глядят. А вечером направление полета птицы становится ясным, появляется целеустремленность. Уже можно догадаться, что летит она в конкретное место. Вечер человеческой жизни очень похож на вечерний полет птицы.

Для меня это рассуждение Камю – метафора образовательной трансформации мира, в котором мы живем, или постоянно и непрерывно происходящего симультанного процесса нашего перемещения в многообразии пространств (неопределенности и определенности)... Ибо «*Мышление нельзя начать, можно только уже мыслить, быть в мышлении. Это таинственно, как соль, которую нельзя посолить*» (М. Мамардашвили). Своего рода условный схизмогенез, т.е. «*изменение индивидуального поведения, происходящее в результате накопления опыта взаимодействия между индивидами*».

Это как мой мифодизайн. Не только попытка понимания как поиск смыслов, но и их производство. Не могу согласиться с мнением о том, что производство смыслов является исключительной прерогативой культуры. Культура, основная проблема которой по А.Лобку это проблема импровизации самой себя (а это снова деятельность в зоне ближайшего развития, раздвигающая горизонт понимания, т.е. самодетерминация). А это в том числе и про диалог культур, и про проекцию культуры на личность (Н.А. Рубакин).

Ведь культура в творческой (импровизационной) ее составляющей – это ее потенция. И это, в первую очередь, про образование, которое может быть производством смыслов в пространстве неопределенности. Как тут не вспомнить Ф. Михайлова, который говорил, что **способ может быть дан и может быть задан... как задача**. И тут в наш диалог уместным будет пригласить М. Мамардашвили, по которому личность – это «*самим собой себе заданность*», «*моя возможность и невозможность*», «*поступок длиною в жизнь*».

А главное в таком образовании, которое всегда диалог в пространстве неопределенности, чтобы школа не могла ему (образованию) помешать, это «*быть ответственным*».

ным, то есть свободным»... «Если у человека есть свобода выбора, то свободой называется, во-первых, само наличие выбора, и во-вторых, непредсказуемость того, что именно он выберет» (Мамардашвили)...

А чтобы не утонуть, не раствориться в пространстве неопределенности, необходимо стремиться к его наполнению смыслами. Это главная функция человеческой коммуникации, если строить ее в режиме лотмановской автокоммуникации (читай, «внутренней речи» – по Выготскому). «Только в мире, который полон, то есть, заполнен связями, возможна свобода» (Мамардашвили)...

И тут, как говорится, карты в руки педагогу, как человеку, проектирующему культуру на личность ребенка.

Тогда педагог – своего рода проектор? Чтобы ответить на этот вопрос, попробуем построить образ будущей школы, открытой во внешний мир, сложность и многообразие которого наполняет внутренний мир ребенка вероятностью (А. Лобок) и неопределенностью.

Внутренний мир **человека образующегося** всегда вероятностен и нередко полон «броуновского» блуждания в хаосе неопределенности. И тогда для школы весьма важным становится вопрос организации формы и пространства деятельности до самой этой деятельности.

Это необходимо, чтобы состоялась социокультурная идентификация ребенка через его «самостоянье» (В. Библер), самодетерминацию и самоопределение, которое по Ф. Михайлову есть «начало культуры, а **субъектом самоопределения культуры является человек**». Только в такой ситуации наиболее вероятно, что «бросание жребия» станет актом саморегуляции ребенка как проявления его воли (Выготский в интерпретации Асмолова – в моем прочтении...).

Но для этого необходимо таким образом организовать образовательную среду, чтобы было возможным не просто сосуществование, но и адекватное взаимодействие индивидуальных образовательных сред (миров) детей и взрослых. К сожалению, реальное образовательное пространство не совпадает с информационно-образовательными средами, которые строит школа, втискивая это гетерохронное, гетеротопное пространство в рамки статичной школьной среды.

Именно таким до абсурда определенным образом построенная школьная среда и доводит ситуацию противоречия определенности-неопределенности, предсказуемости-непредсказуемости детского самоопределения до уровня непреодолимой драмы.

А это уже проблематика поиска границ, в которых предпочтительно строить нормы отношений в многообразии пространства неопределенности.

Но вернемся к вопросу о педагоге-«проекторе»...

Этот вопрос представляется весьма интересным и продуктивным не только для определения места педагога в этом процессе проецирования культуры... и проектирования нашей жизни (как нашего образования) в культуре, но и для моделирования этого процесса, детерминирующего наше образование, и, следовательно, построения композиции этого увлекательного путешествия в **интерсубъективном поле Культуры** (Ф. Михайлов). Именно так. **Пространство неопределенности интерсубъективно, что и позволяет наполнять его связями.**

Тогда педагог – это композитор образовательной деятельности своих подопечных?

Особую интригу придает деятельности педагога Открытой школы то, что он, как композитор, творит в жанре джазовой импровизации. И это справедливо, потому что «*только творчество есть суть культуры*», культура «*креативна и инновационна по происхождению и по сути*» (Ф. Михайлов). Недаром первое в великом множестве определений культуры звучит как «*Natura naturans*» – «*природа творящая*» (совсем как у О. Манделштама).

Именно творческая (читай, образовательная) составляющая Культуры определяет ее потенциал, поскольку не вмещается в существующие ее границы, постоянно расширяя

ее пространство. А это утверждение, в первую очередь, про способ движения к новому для себя знанию. Про способ, который в определенных условиях периодически перестает вмещаться в пространство культуры, становится шире культуры и тем самым раздвигает ее (культуры) границы. Именно об и говорит М. Бахтин, утверждая, что культура развивается только на границе, в месте встречи с другим... И на самом деле, в нашем образовательном путешествии, называемом Жизнь, самыми важными являются остановки, во время которых происходит очередная рефлексия, и появляются наши маргиналии на полях культуры, на которых и зиждутся наши собственные смыслы и тексты. Ведь мы способны прочитывать себя только в контексте (культуры)...

...В определенном смысле это действительно так. «В начале было Слово...» Ибо словом своим, как основным инструментом Культуры, мы моделируем в сознании своем свою (индивидуальную, личную, субъективную...) картину мира, в котором живем... И происходит это, во многом, благодаря тому, что основной функцией языка является отнюдь не только и не столько коммуникация, а обозначение, наполнение нашими смыслами предметов и явлений окружающей действительности. За счет этого умножаются наши культурные коды, и расширяется пространство нашей индивидуальной культуры.

Именно поэтому имеет право на жизнь утверждение, что объективная среда объективна только на первый взгляд. Она субъективна, так как я всю жизнь свою строю (как траекторию моей жизни и, следовательно, образования) свою культурную среду, наполняя ее знаками предметов и явлений, в которые вкладываю мои собственные смыслы... Ведь «если в мире все бессмысленно, что мешает выдумать какой-нибудь смысл?» («Алиса в Стране чудес» – Л. Кэрролл)

«Интеллект всегда собеседник...» И потому в наш диалог под знаком Выготского пригласим замечательного нейролингвиста Татьяну Владимировну Черниговскую поставить не точку, а многоточие: «Алиса [Льюиса Кэрролла]. Все знают ее фразу, что, если хочешь оставаться на месте, ты должен очень быстро двигаться. Но дело не в том чтобы быстро бежать – потому что те, кого мы обгоняем, тоже бегут. Понимаете: если мы будем догонять Силиконовую долину, или вообще США, или что угодно, то это безумный шаг. Повторяю: остальные не на печке лежат в это время – они тоже бегут и они искусные бегуны. **Догонять не нужно вообще – надо бежать другой дорогой.** Поэтому нужно искать другие ходы. Это именно то, что делает наш мозг, между прочим». Или как писал Сергей Довлатов, «уж лучше отсебятина, чем отъеготина»

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. С Выготским надо спорить. // Новая газета, научно-поп. приложение «Кентавр» № 7, 26 ноября 2007.
2. Розин В.М. Семиотические исследования. – М., 2001.
3. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития (читая О.Э.Мандельштама) // Вопр. Психол. 1991. № 4 – 6; 1992. № 3 – 6.
4. Мандельштам О.Э. Утро акмеизма // Собр. соч.: В 3 т., т.3, М., 1991, С. 323.
5. Мандельштам О.Э. Собр. соч.: В 3 т., т.3, М., 1991.
6. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / Под. ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
8. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры – М., 1991, С. 95.
9. Иванов Вяч. Вс. Значение идей Бахтина о знаке, высказывании и диалоге для современной семиотики // Труды по знаковым системам. Тарту, 1973, вып. VI. См.: Выготский Л.С. Собр. Соч. М., 1982, т. 2; См. также: Библер В.С. Понимание Л.С. Выготским внутренней речи и логика диалога: (Еще раз о предмете психологии) // Методологические проблемы психологии личности. М., 1981, С. 117 – 134.

10. Бахтин М.М. Проблемы содержания, материала и формы в художественном творчестве // Вопросы... С. 100.
11. С Выготским надо спорить. // Новая газета, научно-поп. приложение «Кентавр» №7, 26 ноября 2007.

REFERENCES

1. With Vygotsky need to argue. Novaya Gazeta, scientifically-pop. Appendix "centaur" No. 7, November 26, 2007.
2. Rosin V. M. Semiotic studies. M., 2001.
3. Zinchenko V. P. problems of developmental psychology (reading O. E. Mandelstam). Voprosi Psichologii. 1991. No. 4 – 6; 1992. No. 3 – 6.
4. Mandelstam O. E. Morning of Acmeism. collected works: in 3 t., vol. 3, M., 1991, P. 323.
5. Mandelstam O. E. Coll. CIT.: in 3 t., vol. 3, M., 1991.
6. Leont'ev D. A. Personal potential as the potential of self-regulation. The Scientists notes of the Department of General psychology of Moscow state University. M. V. Lomonosov. Edited. edited by B. S. Bratusa, E. E. Sokolova. M.: Smysl, 2006.
7. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. M., 1979.
8. Bibler, V. S. Mikhail Mikhailovich Bakhtin, or the Poetics of culture. Moscow, 1991, p. 95.
9. Ivanov Vyach. V. Significance of Bakhtin's ideas on sign, statement and dialogue for modern semiotics. Proceedings on sign systems. Tartu, 1973, issue. VI. See: Vygotsky L. S. SOBR. Op. M., 1982, vol. 2; See also: Bibler V. S. Vygotsky's Understanding of internal speech and logic of dialogue: (Once again on the subject of psychology). Methodological problems of personality psychology. M., 1981, PP. 117 – 134.
10. Bakhtin M. M. the problem of content, material and form in artistic creativity. Voprosy. p. 100.
11. With Vygotsky need to argue. Novaya Gazeta, scientifically-pop. Appendix "centaur" №7, November 26, 2007.

Информация об авторе:

Бугаев Николай Иннокентьевич, кандидат филологических наук, I заместитель директора Института развития образования и повышения квалификации им. С.Н. Донского-II, со-директор АНО «Информационно-образовательный центр “Круг (“Эргиир”)”».
г. Якутск, Россия
buga_n@bk.ru

Получена: 27.11.2018

Information about the author:

Nikolay Innokentievich Bugaev, Candidate of Philological Sciences, I Deputy Director of the Institute for the Development of Education and Advanced Training named after S.N. Donskoy-II (Yakutsk), co-director of the ANO «Information and educational center “Circle (“Ergir”)”».
Yakutsk, Russia
buga_n@bk.ru

Received: 27.11.2018