

Диктант и бытие как дословное

П. Д. Тищенко

Пролог. Ранней весной 2000 года я сделал на семинаре В.С. Библера сообщение, названное «Метафизика диктанта». Где-то через год В.Л. Рабинович опубликовал первую версию этой работы. Затем О.К. Румянцев – вторую (она еще в печати). Весной 2009 года был сделан доклад на семинаре С.С. Неретиной под тем же заголовком, и сейчас его основные положения предлагаются вниманию читателя. Правда, заголовок я изменил, послушно последовав за изменением русла речи, предоставляющей возможность мысли сказаться.

1. Тема возникла из спора с философией произведения В.С. Библера. Мне посчастливилось неоднократно слышать В.С. в узком кругу участников его домашнего семинара и в больших аудиториях, выступавшим на эту тему. Для меня он Философ божьей милостью. Считаю, что его идеи являются наиболее интересными и плодотворными в данной области. И все же, у меня имеются, как мне мнится, серьезные возражения, которые кристаллизовались (в разговорах с В.С.) вокруг слова «диктант». Диктант – антипод сочинения и сочинительства. Нетворческая форма письма, в которой автор и пишущий оказываются разными личностями. Но как я попытаюсь доказать, несмотря на свой нетворческий характер, диктант вылепливает в существе человека особые органы внимания, являющиеся абсолютно необходимыми для дословно раскрытия себя миру.
2. **Оговорки.**
 - 2.1. Если я упомянул слово «нетворческий», то лишь привязав его смысл к идее мира впервые, сопряженной с идеей произведения. Вполне возможно, что диктант имеет отношение к иному рода творчеству, которое безразлично к выражению нового смысла, к бытию человека в качестве автора и его общения с другими в горизонте культуры через произведения.
 - 2.2. Диктант, как и сочинение, я полагаю, это не просто школьная технология. Как и сочинение (и добавлю изложение) – это каждодневная духовная практика заботы о себе (в себе и ином) и ином (в ином и себе). В явной форме эти практики присутствуют в школьных технологиях. В иных ситуациях мы диктанты и изложения обычно не замечаем. Поэтому, отталкиваясь от известного всем школьного опыта, я постоянно буду иметь в виду опыт каждодневного присутствия в мире.
 - 2.3. В ряде принципиальных аспектов мои рассуждения в долгу перед работами Ж. Деррида. Особенно перед теми, с которыми не знаком. Выражаясь его словами, мой текст можно рассматривать как «цитату» из его текстов, даже нечитанных. Правда, эта «цитата», будучи следом события совершенно иной жизни, в отношении к любому из текстов Ж. Деррида оказывается в положении не «одного и того же» и, тем более, не «того же самого», а иного.

Предварительные утверждения. Диктант я понимаю как разновидность феноменологической редукции (или, с антропологической точки зрения, – духовной практики), расчищающей в сознании место для достоверности особого рода опыта, который я наброшу в виде формулы – *самого себя как открытого иному кажущего и внимающего*. Диктант оценивается не потому, что ребенок творчески выдумал и записал, а потому – насколько точно он запомнил и воспроизвел в письме то, что

услышал от другого. Без этой способности воспринять в себя и удержать в себе чужое слово в его внятности (до различения на понятное и непонятное) любая беседа превращается в нечто напоминающее детское совместное гуление. Я не случайно употребил в формуле словосочетание «самого себя». У. В.С. Библера было любимое словечко, заимствованное у Маркса, – самоустремленность. Как и в любом предметном действии в диктанте человек устремлен не только на предмет, но и на себя этот предмет преобразующего, стоящего в отношении к самому действию преобразования, и, следовательно, за счет вне-находимости, по особому, свободному. В диктанте ухо вслушивается в слух, глаз вглядывается в зрение, кинестетическое чувство вчувствуется в кинестетику, а внимание внимает себе, удерживаясь на границе слуха, зрения и телесного движения. Эти самоустремленности и формируют многогранную пирамиду внимающей самости.

Это своеобразный урок добродетели послушания. Послушание не является антитезой непослушности. Непослушный ребенок – слишком послушен прихотям своих желаний. Не имеет отношение послушание к особо послушным детям, готовым выполнить любое прихотливое желание взрослого. Но, как, и любую добродетель, ее идею нужно понять как середину.

3. В диктанте существо человека образует складку вы-(с, по)- казывающего и внимающего. Обращено к себе в (необремененном заботой о смысле) выпрашивании присутствия.

3.1. Поскольку, и я как пишущий, и Вы (мой читатель, обменивающий здесь и сейчас время своей жизни на время чтения этого текста) втянуты в беседу из ситуации, перегруженной заботой о смысле, то для нас, в отличие от школьников, первым делом необходимо пройти путем воздержания (эпохе), заключить смысл в скобки.

3.2. Причем в скобки заключается не просто смысл, а сама забота о смысле, которая вносит в сущее различие между смыслом и тем, что еще не осмыслено, тем, что вообще смысла не имеет. Иными словами, диктант позиционирует мысль в точке на грани смысла – там, где его *нет*, но он *может или не может быть*.

3.3. Не трудно заметить, что это усилие перпендикуляром встает в отношении гуссерлевской идеи редукции, т.е. осуществляет иное действие. Не противоположное. Его не интересует резидиум, остающийся при извлечении из сущего смысла и, обычно, приписываемый «телу». Т.е. диктант выставляет в позицию «ДО» различения сознания, как активности полагающей смысл, и тела, как рецептивности его воспринимающей и инструментальности его реализующей.

3.4. Позицию «до» нужно понять онто-поэтически, сразу же отклонив положение во времени (до-после). В каком-то смысле, тематизировав свое рассуждение вопросом о метафизике диктанта, я пытаюсь продвинуться в том же направлении, в котором обсуждался вопрос об онтологии «Да будет!»¹

3.5. Может показаться, что раскрываемая диктантом позиция «до» лежит где-то метафизически далеко в отношении осмысливающей речи. На самом деле, ее можно представить как порождающую среду живой речи, живого слова, в которую погружена любая осмысливающая речь. Всегда.

3.6. Помню на одной из лекций по философии языка В. В. Бибихин сформулировал следующий парадокс: «слово есть, когда его нет». Причем читать эту фразу нужно дважды. При первом прочтении

¹ См. Vox 1...

получим следующий смысл – слово есть как живое тогда, когда предъявляя *то, о чем* ведется речь в некоторой очевидности, оно само остается прозрачным. Неприметным. Прочтя вторым ходом, получим иное. Слово есть для нас как *это вот* слово, тогда, когда оно убито. Когда оно теряет возможность предъявлять *то, о чем* ведет речь, а предъявляет себя. Его как живого нет, но именно за счет этого оно есть для нас в качестве предмета. Таким именно образом оно существует в лингвистике. В.В. сравнил лингвиста с патологоанатомом.

3.7. Выспрашивающий смысл – тоже патологоанатом. Чтобы разъяснить - в качестве примера напомним известный фрагмент из Августина. «Что же такое время? Если никто меня об этом не спрашивает, я знаю что такое время; если я бы хотел объяснить спрашивающему – нет, не знаю»². Т.е. слово может быть убито ритуальным вопросом – «что такое?». «Не знаю» - как раз и относится к ситуации потери словом того, о чем оно вело речь. Парадоксальным в этом фрагменте является не природа времени, а игра языка. Ведь поставить под вопрос «что такое?» можно любой фрагмент речи, в том числе и «что такое?». Однако, сделать это можно только опираясь на энергию слов неспрошенных относительно их чуждости и поэтому - живых. Если мы зададим вопрос «что такое «что такое?»», то один и тот же фрагмент речи прозвучит и как живой, и как убитый, требующий разъяснений и прояснений.

3.8. Те, кто оплошно спешат приписать живому слову некий предварительный или усредненный смысл, который истолковывающий выводит на свет божий, ставят себя в позицию биологов – преформистов. Последние считали, что человеческие сперматозоиды представляют собой микроскопические копии взрослого человека, которым предстоит лишь вырасти и появиться на свет. Живое слово беременно не одним истинным смыслом, а их открытым в направлении будущего множеством. Оно всегда больше своего смысла. В нем живет потенция как мощь множественных производительных актуализаций.

Диктант как техника феноменологической редукции. Теперь непосредственно перейду к рассуждению о диктанте. Начну с повтора. Говоря об учителе и ученике, я лишь напоминаю себе и читателю имеющийся у каждого из нас жизненный опыт. Ни какого отношения к педагогике мои рассуждения не имеют.

4. Диктант обычно относят к наиболее простым формам овладения речью, приписывая ему в основном контрольные, проверочные функции. Однако, если приглядеться, то его задачи более фундаментальны. Сугубая важность слова требует особой осторожности в работе с ним, особой фило-логической дисциплины (дисциплины любви к слову, в слове, словом и т.д.). Эта дисциплина задана традицией школьного образования. Мы учимся обращению с письменным словом в трёх основных формах - диктанта, изложения и сочинения. Прогрессистская иллюзия ставит последнюю форму выше первых двух (прежде всего в смысле творческой свободы). В результате теряется слишком многое. Диктант – это прежде всего культура как диктатура дословного вос-произведения слова.

4.1. Диктант формирует навык дословно точного воспроизведения чужого слова, являющийся базовым в герменевтике. Без этой способности

² Августин Аврелий ...С. 167

- ученик и студент не могут адекватно воспринять речь другого человека, выхватывая из нее лишь то, что скоропалительно осмыслено и отбрасывая остальное. В чужих словах, как в раздавленной капле чернил прожективного теста Роршаха, он видит только нечто "свое" - то, что его сейчас волнует, первый пришедший на ум «свой» смысл. Или не видит ничего.
- 4.2. Точно схваченное и удержанное памятью чужое (как и свое – пришедшее «в голову» из беззвучной и безвидной «глубины») слово, во всей его дословности, внятной понятности и непонятности, таит в себе возможности последующего доосмысления и переосмысления. Более того, в случае разногласия и необходимости поиска договоренности – именно эта непонятая, но усвоенная часть чужого слова может стать ресурсом доосмысливания и достижения консенсуса в споре с другим. Из этой части «своего» пришедшего в просвет сознания слова может прозвучать для чуткого уха подсказка или предостережение возможного промаха мимо *того, о чем* ведется речь.
 - 4.3. Поэтому, неумение внять слову в его буквальности лишает ученика и студента, а так же каждого из нас возможности понимать и другого человека, и самого себя. Как часто высказанное или написанное слово используется человеком как привычная, лично для него облюбованная метка того богатого содержания, которое «пошло на ум». Однако для другого оно этого содержания не имеет или имеет совершенно иное. Только внимая себе как другому, чему научает технология диктанта, можно заметить это несовпадение, подрывающее саму возможность осмысленного общения.
 - 4.4. Одновременно, лишь в дословном чтении-письме можно столкнуться с особым рода телесностью человека. Неслучайно Фрейд открыл бессознательное в ошибках и оговорках, которые оказались для него соприродны с патологическими симптомами. Подумайте какой парадоксальный ход - ошибка речи открывает причину клинического (телесного) симптома, а осознание этой ошибки - приводит к излечению - нормализации деятельности тела. Всё это возможно только тогда, когда язык работает на уровне буквальности. Отсюда значимость букв в психоанализе Лакана.
 - 4.5. Иными словами, навык дословной точности восприятия речи другого, который формируется диктантом, является базисным условием для последующей герменевтики коммуникативных актов. Вначале нужно внять слово, вос-принять его буквально-дословно в той понятности, которая присутствует до вопроса – «что такое?» как его априорно-апостериорное условие. Поэтому знание-умение дословного восприятия чужого и своего слова должна входить в той или иной форме (они, конечно, меняются с возрастом) в образовательные технологии всех уровней. Диктанту, к примеру, соприродно умение точно цитировать другого.

Биомеханика диктанта. Работа учителя в своей творческой основе совпадает с работой режиссера в театре и кино. Возможны различные варианты ее истолкования.

- 5.1. В плане формирования коммуникативного пространства между учителем и учеником полезно обратить внимание на идею «биомеханики» Вс. Э. Мейерхольда. Напомню важные для нашей темы аспекты. Полемизируя с системой Станиславского, Мейерхольд настаивал на том обстоятельстве, что «истину» отношений между

людьми определяет не столько смысл (хотя его роль не отрицается), сколько структура биомеханики телесных движений людей включенных в ситуацию: «жесты, позы, взгляды, молчание определяют истину взаимоотношений людей»³. Поэтому, первое, чем актер в процессе образования должен овладеть – это его тело, расчлененное на «части и системы» в соответствии с задачами «театральной биомеханики».

5.2. Аналогичным образом сформируется тело ученика в системе образовательной биомеханики. Его жизнь должна подчиниться временному ритму образования с момента пробуждения до момента отхода ко сну. Особое значение имеет структура ритма урока как элементарной единицы образовательного процесса. Школьнику нужно телесно овладеть пространством образовательного процесса в школе и дома. Научиться в нем двигаться. Действовать. Просить слова. Говорить. Писать. Молчать. Слушать. Отвечать. Принимать в каждом специфическом коммуникативном действии верную позу. Выбирать соответствующую интонацию. Использовать адекватный акустический диапазон. И за счет овладения этими элементарными навыками формировать сложноорганизованную биомеханическую коммуникативную компетенцию внимания.

5.3. Диктант, как наименее «свободная» образовательная технология более чем все остальные сохраняет традиционный ритуал биомеханики участников коммуникативной образовательной практики, предполагая определенные правила уместности и своевременности отмеченных выше элементарных телесных движений ученика.

5.4. И не только его. Для того чтобы формировать адекватную биомеханику ученического тела учитель сам должен адекватно выстраивать свою биомеханику движения в хронотопе образовательного процесса. Его тело должно играть роль камертона, который настраивает телесную активность ученика на должный лад. Заражает его прагматически полезным настроением. Захватывает внимание и удерживает его при предмете образовательного процесса. Перестраивает по ходу урока. Дает отвлечься, расслабиться и вновь собраться в точку внимания. Захватывающий внимание смысл как «интересный» - вторичный аттрактор, вырастающий на почве первичного биомеханического аттрактора.

В этом отношении опять же полезно вспомнить Мейерхольда, его последовательный антипсихологизм, который в образовательном процессе вполне может быть отождествлен с критикой гиперболизации роли смысла и информационных процессов в образовательных технологиях. Мейерхольд пишет: «Строить здание театра на положениях психологии все равно, что строить дом на песке: он рухнет. Всякое психологическое состояние обуславливается известными физиологическими процессами. Найдя правильное разрешение своего физического состояния, актер приходит в то положение, когда у него появляется «возбудимость», заражающая зрителей, втягивающая их в игру актера ... При такой системе «возникновения чувства» у актера всегда имеется прочный фундамент: физическая предпосылка»⁴.

5.5. И не только чувства, но и на следующем этапе герменевтического процесса - смысла. Сверх-задачи по Станиславскому. Понимание начинается даже не с восприятия чужого слова, а с готовности или

³ В.Э. Мейерхольд. Статьи. Письма. Речи. Беседы. М. Искусство, 1968 Ч. 1.2. С. 114

⁴ В.Э. Мейерхольд. Лекции 1918-1919, М. 2000. С. 40

нежелания «войти» в конкретную ситуацию общения, принять предлагаемую позой, интонацией, настроением и др. биомеханическими средствами партнера определенную структуру коммуникативного пространства. Именно в телесно структурированной ситуации общения и из ее специфических коммуникативных ресурсов рождаются последующие процедуры восприятия и истолкования устной и письменной речи другого и себя как другого.

5.6. Образованное, компетентное тело ученика превращается в калейдоскоп телесных «масок», «орудий» и «знаков» коммуникативного процесса – основу предпонимания в герменевтическом истолковании. Но это предпонимание на уровне биомеханической обращенности к слушающему (читающему), говорящему (пишущему), присутствующему при разговоре двух и т.д., которое ориентируется на тело (позу, интонацию, жест, ритм дыхания и речевых пауз, выразительные конструкции мимики, и т.д.), не может быть сведено к предварительному схватыванию смысла как обыденного, неразвитого или неточного. Предпонимание усваивает тип коммуникации – тип игры, разметки площадки, ритм и настрой. Указывает на предполагаемые правила, раздает роли в коммуникативном действии. Это базовое предпонимание, из которого вырастают уже как частности всевозможные герменевтические круги схватывания смыслов речи другого и своей собственной. Диктант, жестко распределяя роли между учителем и учеником, между говорящим и слушающим (молчащим), формирует одно из наиболее важных биомеханических оснований коммуникативного процесса.

Диктант и генезис внутреннего мира человека. Однако на разметке и структурализации коммуникативного пространства биомеханическая образовательная деятельность диктанта не завершается.

6.1. Диктант, как уже отмечалось, - это технология дословного воспроизведения слова. Учитель, видя написанный текст, актом чтения дословно точно озвучивает его, превращает в акустическую форму. Ученик дословно точно совершает, на основе освоенных правил правописания, обратное преобразование - преобразует акустическую форму в открытую созерцанию (взгляду) форму написанного текста. Правильность написания он проверяет обратной трансформацией - "про себя" читая и сверяя написанное - т.е. преобразуя зримую форму в слышимую и сравнивая её тождественность с запечатленной в памяти акустической формой слова учителя.

6.2. Диктант как диктатура дословного требует, необременённого заботой понимания, предельного внимания и точных "биомеханических" преобразований, которые в данном случае имеют форму лого-биомеханики. Особой биотехнологии преобразования одной перцептуальной био-лого-формы в другую перцептуальную био-лого-форму (акустической в зрительную и обратно). В ней открывается опосредованная телесным движением дословность, связывающая глаз с ухом, зрение со слухом. Одновременно предмет речи (то о чем она рассказывает) размещается в парадоксальную точку преобразования видимого в слышимое и обратно.

6.3. На этом уровне дословной буквальности зачинается фундаментальная метафизическая игра демаркаций на внешнее и внутреннее, выражающее и выражаемое, являющееся и прячущееся от явленности, скрывающееся где-то «внутри» явлений.

6.4. Озвучивая написанное слово, мы превращаем акустическую форму во внешнее, относительно которой запись будет скрытой и удерживаемой

памятью - “внутренностью”. Прodelывая обратную процедуру, меняем местами внешнее и внутреннее. В этой перемене таится возможность игры.

6.5. Насколько эта игра фундаментальна - судите сами. Услышанный Моисеем голос Ягве был (всегда есть и будет) началом записанных им на скрижалях десяти заповедей. В послушном чтении возникает эхо божественного голоса. Подойти к началу - значит услышать. Для Хайдеггера “зов” экзистенциально первичнее любого умо-зрительного вида. Это фоноцентрическая позиция (если использовать термин Деррида). В отечественной психологической традиции, представленной прежде всего в работах Л.С. Выготского, мышление понимается как «внутренняя» беззвучная речь. Но параллельно этой традиции разворачивается иная, делающая акцент на зрение как форму раскрытия истины. Отсюда идет речь о мышлении как созерцании (конечном человеческом или бесконечном – божественном), мировоззрении, умном видении и т.д. Технология диктанта связывает обе традиции подступа к смыслу в пучок, разборчиво (указывая каждой свое место) собирает в живую целостность.

6.6. Био-техно-логия диктанта, дрессируя внимание на точке преобразования перцептуальных био-лого-форм, предлагает в качестве возможной фундаментальной онтологии взять точку гештальтного переключения между зрением и слухом – там, где зрение подводит к порогу, началу акустической формы, а акустическая форма в свою очередь подводит к началу визуальной. Внимание к слову удерживает нас именно в этой “безвидной” и “неслышной” точке, у начала координированных форм телесной активности письма, слушания и зрения. В точке на грани этих форм биомеханического движения. Там где они сосредотачиваются в своей возможности.

6.7. Причем в этом сосредоточивании внимания на точке гештальтного переключения между двумя перцептуальными формами видения и слышания огромную роль играет телесное движение с его особыми «гаптическими» (кинестетическими) структурами существования в реальности. Тело школьника за счет адекватной ситуации позы и координированных форм телесного движения – слушания-письма – превращается в особый опосредующий орган и знак отмеченных выше фундаментальных перцептуальных преобразований.

6.8. Тем самым достаточно простой анализ диктанта как образовательной гуманитарной технологии позволяет высказать важное с философской точки зрения предположение. То, что мы называем «мышлением» или «внутренним миром» человека следует локализовать в зоне гештальтного переключения между визуальными и акустическими формами, опосредованного телесной биомеханикой. В этой же структуре реальности локализована и неуловимая «внутренняя форма» слова.

6.9. Диктант вылепливает чистую форму этого внутреннего мира, мира по сути пограничного. Но эта внутренность не аморфна, в ней уже заложены структуры и напряжения будущих возможных наполнений. К примеру, любой смысл, будучи погружен в биомеханически структурированную среду, формируемую педагогическими практиками (в частности – диктантом) оказывается исходно двусмысленным. Он выражается в ритмичном движении через точку гештальтного переключения между перцептуальными формами, между глазом и ухом.

6.10. Так смысл русского корня «каз» с неизбежностью двойится между с-казыванием и по-казыванием. Причем поскольку семантические

структуры визуального представления и акустического разнородны, то смысл, укорененный на их границе, оказывается внутренне нестабильным, неустойчивым, постоянно несовпадающим с самим собой и поэтому - провоцирующим неутолимое стремление до-определить, снять неопределенность. Иными словами, чистая форма восприятия, формируемая диктантом, в себе содержит силу, *принуждающую* к вы-сказыванию.

6.11. Сегодняшний молодой человек вправе возразить. Графическая форма письма не является изображением того, о чем ведется речь. Будучи фонетически организована, она рабски повторяет звуковой ряд, от себя ничего не добавляя. Будучи молодым человеком начала 50х годов прошлого века вспоминаю иное. Письмо имело существенное добавление – каллиграфическую форму. Было своеобразной хорео-графией волосяных, жирных и обычных линий, косых и перпендикулярных, прямых и завитых. Если учесть, что каждой из линий соответствовало свое особое движение руки, то метафора танца должна быть еще более очевидна. Каллиграфическое письмо относилось к звучащей речи, выстроенной в красноречии по иным законам красоты, так же как движения танцора к музыке. В сопряженности глаза и уха *то, о чем* отбрасывалось к грани гештальтного переключения перцептуальных форм.

6.12. Шариковая ручка убила каллиграфию, но оставила почерк, который до сих пор остается формой самоидентификации того, кто пишет. Есть даже особое направление в психологии, представители которого исследуют душу человека по его почерку. Компьютерное письмо убивает почерк ... Но создает голосу иного, спорящего с ним графического партнера. Когда успехи нейрофизиологии позволят встроить в мозговые структуры, обеспечивающие «внутренний голос», чип с «караоке» так, что сегодня я сам для себя буду звучать голосом президента, завтра - премьер-министра, послезавтра – Аркадия Райкина, то и в этом случае локализованная в зоне гештальтного переключения сила, принуждающая к вы-сказыванию, останется, но приобретет иную конфигурацию.

6.13. В диктанте наружу выходят, становятся заметны фундаментальные антропологические структуры внутреннего мира, которые предопределяют постоянное беспокойство мысли, ее стремление схватить становящийся мир в формах устойчивого смысла и причины фатальных неудач, которые выступают лишь новыми побудительными мотивами мысли. Выс-каз-анное имманентно спорит с по-каз-анным.

6.14. В диктанте действует та же самая необходимость, которая толкает художника создателя картины подписывать свое произведение, а издателя литературного текста – его художественно иллюстрировать. Каждый раз происходит смещение смысла в пограничную зону, разделяющую и сообщающую две семантически разные перцептуальные формы. Как если бы этот промежуток, точка гештальтного переключения между данным глазу и данного уху, и был бы собственным местом в мышлении *того, о чем* идет речь.

Диктант, забота о себе, генезис субъекта. Диктант не просто позволяет обнаружить источники постоянной нестабильности внутреннего мира, но и является практикой пытающейся его стабилизировать, упорядочить.

7.1. Услышанное должно по правилам правописания быть написано. Написанное – по правилам чтения про себя озвучено. А при необходимости согласно правилам красноречия продекламировано.

Школьник лишь постольку может справиться с диктантом, поскольку сможет овладеть двусоставной нормативностью речи. Обучение для него выступает как своеобразное образовательное воздействие на самого себя.

7.2. В этом действии происходит принципиально важное событие, обозначенное в свое время В.С. Библером как самоустремленность⁵. Скульптор, вытесывающий из каменной глыбы скульптуру, одновременно занят заботой о себе, заботой о различении в своем существе инстанции субъекта (ценностно мотивированного, целеполагающего и оценивающего свои действия) и инстанции действующего живого тела. Иначе говоря, действуя на внешний предмет (глыбу мрамора), скульптор действует на самого себя. Причем каждый из этих векторов в самом себе оказывается утроен. И себя как субъекта действия и себя как предмет самопреобразования он видит в трех формах – а) как здесь и теперь наличное необразованное существо; б) как ту образованную форму, которую он хотел бы в результате получить и, наконец, в) как траекторию стремящегося к бесконечности числа элементарных преобразовательных движений, в пределе образующих интеграл готового произведения, которое лишь в исключительных случаях совпадает с нормативно наброшенным.

7.3. Аналогично и школьник, включаясь в диктант как образовательную технологию, структурирует свое существо на элементы параллельно формирующейся (образуемой) телесности (предмета образовательной технологии) и субъектности, возникающего в самой образовательной деятельности ее интериоризованной инстанции субъекта. На начальных стадиях субъект преобразовательного действия вынесен во вне и олицетворен в учителе. Дальше, по мере формирования навыка письма диктанта (и во взаимодействии с другими образовательными технологиями), он как бы погружается в существо школьника (интериоризируется), становясь формой самопреобразования самого школьника.

7.4. Тем самым школьник по мере складывания навыка сам для себя начинает выступать как предпосылка образовательного действия (субъект), как некоторая данность – сгусток природных задатков и результатов предшествующей образовательной деятельности. Одновременно он овладевает собой как целью (образ образованного человека), которая опознается и удостоверяется по степени реализованности норм письма, чтения и телесной активности. Забота о себе как образованном человеке мотивирует образовательное усилие школьника. Оценка за диктант – как бы указывает на степень преобразованности, степень подчиненности телесности школьника нормативным структурам. В результате, почти по Фрейдю, образовательные практики заботы о себе (диктант лишь один из их характерных примеров) формируют тройную структуру внутреннего мира школьника – его «Я», как того, кто преобразует, его «Сверх-я» (как идеальную цель и оценку преобразования) и его «Оно» как материю неосвоенных предпосылок и тенденций образовательного действия.

7.5. Особенностью этой самоустремленности в технологиях диктанта является ее ориентация на дословное восприятие и воспроизведение слова другого (в том числе и своего слова как слова – другого). На присутствие этого другого во всей его понятно-непонятной другости (инаковости). Это

⁵ Библер В.С. Самостояние человека. «Предметная деятельность» в концепции Маркса и самодетерминация человека. Кемерово 1993.

особое *внутреннее* (субъектное) в человеческом существе, которое только тогда опознается как сформированный навык, когда адекватно раскрывает свой внутренний мир миру *внешнему* (предметному), миру чужой речи. Этой дословной раскрытостью образовательная технология диктанта мотивируется, нормируется и оценивается. Успех образовательного действия обозначает сформированность навыка внимающей открытости другому как партнеру осмысленного общения.

Эпилог. О власти и насилии. В своем выступлении на семинаре С.С. Неретиной я так же затронул темы насилия (силы) и власти в связи с возникающими в процессе диктанта отношениями между учителем и учеником (неизбежной дисциплинирующей диктатурой диктанта). В этом тексте ограничусь несколькими соображениями.

8.1. Условием опознания силы является предпонимание естественного состояния некоторого сущего. Первый закон Ньютона формулирует идею покоя или инерционного движения как естественного состояния. Сила возникает как то, что отклоняет тело от естественного движения и измеряется мерой этого отклонения. Аналогично власть. Мы узнаем ее присутствие только тогда, когда оцениваем действие, поведение или жизнь в целом в качестве отклоненных от некоторого естественного состояния, которое раньше обозначали как природу человека.

8.2. Если человек по природе зол, то педагогическое насилие и дисциплинирующая власть должны рассматриваться как необходимые и в своей идее окультуривания дикости в человеке – благие. Кант и Фрейд (особенно, пожалуй, Лакан) по-разному это предпонимание разворачивали.

8.3. Если человек по природе добр, то вслед за Руссо, мы должны будем педагогическое насилие и власть оценить негативно, как форму подавления естественных для человека творческих импульсов.

8.4. Если, как представители теории задатков, мы будем находить и то, и другое, то правомерно будет рассуждать о своевременности, уместности и соразмерности использования насилия и власти.

8.5. Мы можем так же вслед за Ницше силу и власть разместить в позицию «по ту сторону добра и зла», определив волю к власти как высшую ценность.

8.6. Или же следуя постмодернистам, вопрос об истинной природе человека рассмотреть как ложный, таящий в себе в самом вопросе об истине скрытые аппараты власти и насилия.

8.9. Мне лично интересен подход, в котором основу размышления составит сама возможность определить природу человека и сам акт этого определения различным образом. В этом подходе должна быть развернута тема уже прозвучавшая в упомянутой выше публикации в журнале *Vox*.