

УДК 316.4; 37.013.78

DOI: 10.17748/2075-9908-2018-10-4/2-134-149

ИГНАТОВИЧ Владлен Константинович
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Vladlen K. IGNATOVICH
Kuban State University
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО-ВРЕМЯ И БАЗИСНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ СЦЕНАРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ

PSYCHOLOGICAL SPACE-TIME AND BASIC CULTURAL SCENARIOS OF THE EDUCATIONAL EVENT

Статья посвящена проблеме проектирования образовательного события как совместного действия участников, направленных на решение творческой задачи и сопровождаемых возникновением у них новых смыслов осуществляемой деятельности. Для этого вводятся представления о психологическом пространстве-времени и базисном культурном сценарии образовательного события. Описаны возможные варианты психологического пространства-времени на основе различия внутренних позиций участников события по отношению к значимому Другому, которому адресовано осуществляемое творческое действие. Обоснован тезис о том, что психологическое пространство-время возникает как эффект обращенности совместной деятельности участников события к этому Другому, общение с которым происходит на ценностно-смысловом уровне. Показано, что данное пространство характеризуется направленностью потоков субъективно воспринимаемого времени в системе Прошлое - Будущее - Настоящее. Рассмотрены различные виды базисных культурных сценариев (объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный и субъект-субъектный), доминирование одного из которых зависит от локализации полюса субъектности в системе отношений личности участников и Культуры. Эти сценарии описаны с точки зрения концепции трех типов культур М. Мид. Доказано, что только субъект-субъектный базисный культурный сценарий способен обеспечить подлинную событийность отношений между участниками образовательного события. Обоснована ведущая роль творческого воображения, благодаря которому возможен субъект-субъектный диалог участников события с Прошлым и Будущим.

The article is devoted to the problem of designing an educational event as a joint action of participants aimed at solving a creative task and accompanied by the emergence of new meanings of the activities carried out by them. To do this, we introduce concepts of psychological space-time and the basic cultural scenario of an educational event. Possible variants of psychological space-time are described on the basis of the difference in the internal positions of the participants of the event in relation to the significant Other, to whom the creative action is directed. The thesis is substantiated that the psychological space-time arises as the effect of the reversal of the joint activity of the participants of the event to this Other, the communication with which occurs at the value-semantic level. It is shown that this space is characterized by the direction of streams of subjectively perceived time in the system Past - Future - Present. Various types of basic cultural scenarios (object-object, subject-object, subject-object and subject-subject) are considered, the dominance of one of which depends on the localization of the subject's pole in the system of relations between the personality of participants and Culture. These scenarios are described from the point of view of the concept of the three types of cultures of M. Mead. It is proved that only the subject-subject basic cultural scenario is able to ensure the authentic events of the relations between the participants of the educational event. The leading role of the creative imagination is substantiated, thanks to which the subject-subject dialogue of the participants of the event with the Past and the Future is possible.

Ключевые слова: образовательное событие, психологическое пространство-время, базисный культурный сценарий, субъектность, значимый Другой

Keywords: educational event, psychological space-time, basic cultural scenario, subjectivity, significant Other

Введение

Событийность - одна из самых привлекательных и востребованных в последнее время российским образовательным сообществом идей, с практическим осуществлением которой связаны перспективы развития образования на современном этапе. Идеи событийности разработаны в первую очередь в общефилософском и философско-психологическом аспектах. Исследователями выделяются такие сущностные характеристики событийности, как взаимопринадлежность личности и бытия (М.М. Бахтин), переживание другого и стремление к другому как центральный момент в понимании человеческой жизни (С.Л. Рубинштейн), обретение в со-бытийной общности жизнеспособности индивида, его защищенности от внешних невзгод и психологического благополучия (В.И. Слободчиков), значимость для участников события индивидуальных и совместных

рефлексивных процессов, позволяющих осознать и проявить им свою субъектность (И.Ю. Шустова), понимание события как «точки возможного поворота и одновременно движения вперед» (А.Н. Кимберг) и т.д.

Однако в собственно педагогическом аспекте эти положения до сих пор не стали массово востребованными основаниями проектирования современных образовательных систем, ориентированных на становление индивидуальности ребенка в процессе его вхождения в различные событийные общности и личностного самоопределения во взаимодействии с другими людьми. В советский период вопросы формирования личности успешно решались в плоскости представлений о «коллективизме» и «сплоченности». В более позднее время идеи событийности в практике образования стали развиваться в двух отчасти взаимосвязанных аспектах: как сущностная характеристика демократического уклада жизни школы (М.А. Балабан, Ф.С. Гельфер, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский) и как особый формат образовательного процесса, основу которого составляет общность познавательных и социальных мотивов его участников, реализуемых ими в процессе совместного решения творческих задач (А.И. Адамский, В.П. Бедерханова, М.М. Миркес, Н.А. Муха, Е.Г. Ушакова и др.). Именно в этом контексте возникает часто используемое в последнее время понятие «образовательное событие». Событийность в данном случае противостоит традиционной классно-урочной системе обучения. Однако практическое воплощение этой идеи требует разработки особых теоретико-методологических и психолого-педагогических оснований, недостаточно представленных в системе современного научно-педагогического знания.

Одним из актуальных направлений исследования в этом смысле выступает обоснование характеристик психологического пространства-времени образовательных событий. Объясняется это тем, что событийная общность становится именно на внутреннем, психологическом уровне взаимодействия участников образовательного события не только друг с другом, но и с Культурой в целом, где необходимый для познания человеком самого себя Другой может пребывать в самых разных пространствах и культурно-исторических эпохах. Только таким путем возникает описанная В.М. Розиным триада «Я - Другой - Культура», в пространстве которой возможны подлинные самопознание, самореализация и самоопределение современного человека [1].

В свою очередь сам способ обращения человека (его Я) к Другому и к Культуре определяется им не свободно, но в рамках базисного культурного сценария, понимаемого нами вслед за В.М. Розиным как «базисные представления, <...> которые являются центральными и сохраняются в течение жизни культуры» [2, с. 10]. Применительно к рассматриваемому понятию образовательного события, разворачивающегося в субъективно проживаемом участниками пространстве-времени, базисный сценарий может быть проинтерпретирован как совокупность устойчивых представлений и установок, детерминирующих ценностно-смысловую направленность взаимодействий участников образовательного события (подробнее об этом в [3]). Именно этот сценарий в конечном счете оказывает наибольшее влияние на характер результатов, достигаемых совместными усилиями участников образовательного события.

Таким образом, можно зафиксировать следующее противоречие: с одной стороны, существует необходимость учитывать характеристики психологического пространства-времени образовательного события при определении его базисного сценария, воспроизводящегося в индивидуальном опыте и детерминирующего характер достигаемых образовательных результатов учащихся; с другой стороны, в современной науке эти характеристики разработаны недостаточно, что затрудняет не только решение задач проектирования конкретных образовательных событий, но и, в целом, препятствует преодолению разрыва между базовыми характеристиками системы образования и требованиями современного общества к его качеству. В этой связи наша работа посвящена решению задачи выявления пространственно-временных психологических характеристик и отвечающих им базисных сценариев образовательного события.

Методы и материалы

Поставленную задачу мы решали методом моделирования совместной деятельности участников образовательных событий, реализуемой в различных пространственных и временных измерениях. Теоретическими основаниями для этого выступали:

- идея со-бытийности как потребности человека в Другом, через которого он себя понимает, выражает и презентует обществу (М.М. Бахтин, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский);

- идея «хронотопа» как субъективно (психологически) переживаемого человеком единства пространства и времени его бытия, определяющего его сопричастность к Вечности (М.М. Бахтин, В.П. Зинченко и др.);

- теория трех типов культур (М. Мид) и концепция базисного культурного сценария, реализуемого в условиях определенного типа культуры (В.М. Розин);

- представления о ведущей роли творческого воображения в освоении человеком жизненного пространства (В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова) и, в прикладном аспекте, сочетаемости реального и воображаемого планов действий участников совместной деятельности как условия активизации их мышления (Н.С. Пряжников);

- представления о внешних условиях (факторах) социализации, определяющих масштабы и виды социальных общностей, во взаимодействии с которыми человек присваивает нормы и ценности, принятые в этих общностях (А.В. Мудрик).

Результаты и обсуждение

Приступая к обсуждению выделенных теоретических оснований нашего исследования, отметим, что становление со-бытийных людских общностей - это объективный процесс, подчиненный конкретно-историческим условиям определенного типа культуры. В свое время М.А. Балабан отмечал, что «в европейских цивилизациях, кроме внешнего административного подчинения старшим и угнетения младших (в любом смысле), неизбежно формировался и действовал духовный аспект защитной связи младшего со старшим: от ребенка со взрослым, раба с рабовладельцем, крепостного с феодалом до нынешнего наемного работника и его нанимателя. Эти сугубо внутренние переживания личности мало занимают педагогику». И, далее, перенося эту мысль в плоскость проблем современного образования, автор отмечает: «Конечно, в чем-то явно тираничная учебная программа создала иерархию классов в школе, а в классе - социальное расслоение на сильных и слабых... Но именно такие остатки духовного феодализма до сих пор тренируют какие-то защитные механизмы в жизни ребенка» [4, с. 118].

Следуя этой логике, можно отметить, что образовательное событие субъективно выступает для его участников средством преодоления той вынужденной необходимости, которая задается традиционным укладом жизни школы (в более широкой рамке - общества), возможностью проявить и реализовать свое Я в новых взаимоотношениях с другими людьми, не представленными в традиционной модели.

Сказанное вполне также можно проинтерпретировать с точки зрения соотношения «бытия» и «со-бытия». Сам М.А. Балабан утверждает следующее: «Всем хорошо известен порок организма массовой школы, которая часто не способна обучать тому, на что претендуют ее учебные планы. Как удалось выяснить, этот порок связан с “бытийной” патологией передачи готового знания. На школьных уроках ученики приобретают нужный им в жизни, но скорее “бытийный”, чем познавательный, опыт осмысленного обращения с разными по содержанию и по уровню сложности текстами... С этим анализом видного ученого (Дж. Дьюи. - В.И.) давно согласились почти все, но не замечают патологии “доминанты бытия”, которая явно перешла в разряд врожденных пороков класс-школы» [5, с. 119]. Вполне очевидно, что в данном случае понятие «бытие» использовано автором не в широком философском смысле, а как синоним внешней заданности образа жизни людей, противоречащей их собственным, личностным проявлениям. (В этой связи, возможно, более уместно по смыслу использование вместо «бытия» его устаревшей формы «бы-

тьё»). Другими словами, становление событийной общности инициируется как «ответ» людей на внешнее принуждение, на запрограммированность «бытия», как попытка «очеловечить» заведенный миропорядок в соответствии с целями и ценностями самого Человека. Но суть состоит именно в том, что сам характер этого «ответа» подчинен определенному базисному культурному сценарию, по которому живет событийная общность. В разные исторические эпохи реализовались разные базовые сценарии становления событийных общностей. Характерно, что в ситуации, когда эта внешняя, запрограммированная принужденность, казалось бы, исчезает (как это происходит в эпоху постмодерна), потребность людей в со-бытии в значительной мере утрачивается, перестает себя проявлять, о чем, в частности, пишет З. Бауман [6]. Поэтому, в самом широком смысле, реализуемый в ходе проектирования образовательных событий базисный сценарий отвечает за то, какой именно тип культуры воспроизводится в образовательном процессе и каковы в этом плане перспективы обретения человеком своей культурной идентичности.

В концепции М.М. Бахтина и его современных последователей со-бытие трактуется как совместное бытие личности с Другим, который необходим ей в пространстве собственного бытия. Другой - это культурный знак, для которого личность сама также становится культурным знаком; это носитель других смыслов, вступая в диалог с которыми личность определяет и осмысляет саму себя. В контексте наших представлений о психологическом пространстве-времени образовательного события этот Другой может пребывать в разных временных измерениях (и в прошлом и в будущем), но при этом между личностью и этим Другим возникают отношения, сродни тем, о которых М.М. Бахтин писал в работе «Автор и герой в эстетической деятельности». Выступая в роли «автора», личность реагирует на своего «героя» из другого времени именно как на художественный образ, то есть как на целостность: «В художественном же произведении в основе реакции автора на отдельные проявления героя лежит единая реакция на целое героя, и все отдельные его проявления имеют значение для характеристики этого целого как моменты его. Специфически эстетической и является эта реакция на целое человека-героя, собирающая все познавательно-этические определения и оценки и завершающая их в единое и единственное конкретно-воззрительное, но и смысловое целое» [7]. Только в этом случае у личности возникает возможность диалогического общения с Другим, становления между ними субъект-субъектных отношений. Мы высказываем также предположение о том, что именно отнесенность Другого к другому временному измерению может в наибольшей степени стать для непосредственных участников образовательного события источником новых смыслов и переживаний.

В этом же контексте идея психологического пространства-времени («хронотопа») образовательного события порождает следующий вопрос: каким образом, за счет чего именно возникает субъективно переживаемая событийная общность собственного Я и Другого, персонифицирующего определенные культурно-исторические пласты? Другими словами, что именно служит источником коллективного смыслообразования, в процессе которого прошлое (опыт) и будущее (цели, мечты, планы, надежды) «длется», говоря словами В.П. Зинченко [8], в настоящем? Каким образом возникает событийное пространство, в котором и происходит встреча («сретение») собственного Я с Другим и с Культурой?

Полной ясности по этому вопросу нет. Среди современных публикаций немало таких, в которых этот вопрос фактически игнорируется, событийность носит характер декларации и, по умолчанию, предполагается, что она возникает «сама собой», если организовано взаимодействие различных субъектов образования «по поводу», например, досуговой деятельности детей. Однако, если вести речь о более содержательных позициях, то мнения ученых разнятся. Так, например, А.А. Остапенко в качестве главного условия становления событийности в отношениях участников педагогического процесса указывает на социальную полезность осуществляемой ими совместной деятельности в противовес «понарошечной» игровой основе традиционных воспитательных мероприятий (термин

«игра» используется здесь автором в откровенно негативной коннотации) [9]. По мнению автора, именно «настоящность» этой деятельности определяет субъектную включенность в нее самого ребенка, возникновение у него собственных целей и смыслов.

Иной точки зрения на этот счет придерживается Б.Д. Эльконин, утверждающий, что подлинная событийность в отношениях участников деятельности возникает именно благодаря игровой смыслообразующей основе (логике) этой деятельности [10]. Игру как вид деятельности, в концепции автора, характеризует пробный характер совершаемых субъектом действий, когда использование уже освоенных способов этих действий тем не менее не гарантируют получение заранее известного результата, а выводит его на новый уровень совершаемых проб.

Зафиксированное различие имеет важное значение для нашего исследования, поскольку эти два противоположных взгляда относятся к принципиально различным культурным сценариям, могущим составлять основу образовательного события. Так, базисный сценарий, основанный на представлениях о «деле», обладающем социальной полезностью, приводит нас к «логике труда» (выражение Б.Д. Эльконина), в то время как идея пробного действия целиком относится к «логике игры», то есть к совершенно иному культурному сценарию, основу которого составляет «проблематизация культуры» как психологический механизм смыслообразования (В.Т. Кудрявцев [11]).

В этом же контексте далее мы обращаемся к культурологической концепции М. Мид, основанной на представлениях о трех типах культур, каждый из которых характеризуется ориентацией в одно из временных измерений - прошлое, настоящее и будущее как основной источник передаваемого детям социального опыта. Эта ориентация полностью определяет характер отношений детей и взрослых в процессе воспитания: трансляция и воспроизводство опыта прошлого в каждом новом поколении (культура постфигуративного типа); конкуренция в ходе усвоения нового опыта, возникающего «здесь и сейчас» (культура кофигуративного типа); сотрудничество в процессе создания нового культурного опыта, порождаемого креативными способностями «проникновения» в будущее, еще не наступившее, но наиболее значимое для решения актуальных проблем (культура префигуративного типа) [12].

В свою очередь, в концепции В.М. Розина каждому культурному сценарию отвечает определенный, исторически сформировавшийся тип личности, характеризующийся, в целом, степенью самостоятельности его социального поведения и культурной проблематикой, в разрешении которой эта самостоятельность реализуется [13]. Соотнося эти позиции в контексте решаемой здесь задачи, мы высказываем предположение, что интересующий нас базисный сценарий образовательного события может характеризоваться его смысловой направленностью, выявляемой в системе координат «Прошлое - Настоящее - Будущее». Люди же (участники образовательного события), реализующие данный базисный сценарий, характеризуются занимаемой ими позицией (субъектной или объектной) по отношению к воображаемому Другому, персонифицирующему эти временные планы.

Сочетание реального и воображаемого плана действий участников образовательного события, с точки зрения сказанного выше, выступает необходимым условием решения ими творческой задачи, в процессе чего ими моделируются разнообразные контакты с прошлым и будущим. Творческое воображение становится основным «ключом», при помощи которого возможно со-бытие с Другим, пребывающим в ином времени и в ином пространстве, будь то реальный исторический персонаж, вымышленный «культурный герой» либо просто обобщенный представитель определенной культурной эпохи. Именно в воображаемом плане деятельности этот Другой наделяется свойствами субъекта, с которым реальная личность способна вступить в диалог.

И, наконец, описания факторов социализации в концепции А.В. Мудрика позволяют нам очертить пространственные характеристики психологического пространства-времени образовательного события. Собственно факторы социализации, описанные ав-

тором [14], представляют собой характеристики внешних влияний на субъекта социализации, исходящие из его ближайшего окружения (микрофакторы), больших социальных групп и воспитательных организаций (мезофакторы), страны и государства (макрофакторы) и человечества в целом (мегафакторы). Используя эти представления в наших целях, мы исходим из того, что внешние влияния могут достигать своих социализирующих целей только в случае сопричастности самого субъекта социокультурным процессам, порождающим эти влияния. С этой позиции можно предположить, что участники образовательного события обладают возможностью ощущать свою сопричастность именно тем процессам, которыми порождена проживаемая ими культурная проблематика, что, собственно говоря, и формирует психологическое пространство этого события. В этой связи существенное значение имеет разделение психологического пространства на два уровня. Первый (психологическое микропространство) характеризуется ориентацией только лишь на Другого, существующего в реальном жизненном пространстве субъекта. Второй (психологическое макропространство) - ориентацией на Другого, контакт с которым возможен лишь средствами творческого воображения. Очевидно, что только на втором уровне психологическое пространство-время образовательного события действительно становится хронотопом, объединяющим в себе прошлое, настоящее и будущее как неделимое целое. На первом же уровне психологическое и историческое время не имеют для субъекта значимых различий.

Охарактеризовав, таким образом, теоретические основания решаемой задачи, далее мы переходим непосредственно к обсуждению самой модели психологического пространства-времени образовательного события.

В контексте сказанного выше под психологическим пространством-временем образовательного события мы будем здесь понимать субъективно переживаемые соразмерность совместной деятельности участников определенным масштабам жизненного пространства личности и соотносительность этой деятельности, осуществляемой в настоящем, измерениям прошлого и будущего времени. В качестве рабочего определения самого образовательного события мы используем следующее: образовательное событие - специально проектируемое совместное смыслопорождающее действие субъектов освоения социокультурной практики, в ходе которого данная практика становится предметом групповой рефлексии [15, с. 210].

Прежде всего, обратимся к субъективно переживаемому времени образовательного события. Формально это прошлое, настоящее и будущее. Однако это только формально. Неверно думать, что если участниками образовательного события определенными дидактическими средствами прорабатывается проблематика прошедших исторических событий, то они пребывают в психологическом прошлом и т.д. С учетом сказанного ранее о реальном и воображаемом планах совместной деятельности участников следует отметить, что реальный план любого образовательного события представлен в настоящем времени, прошлое и будущее при этом перемещены в воображаемый план. Поэтому психологическое время образовательного события определяется как сочетание взаимопроницающих планов настоящего, прошлого и будущего. Крайне важное значение при этом имеет «вектор развертывания» этих планов образовательного события. Здесь будет уместно обратиться к постмодернистской философской концепции Ж. Делеза, согласно которой «концептуально возможно двоякое видение исторического времени: одно составлено только из сплетающихся настоящих, а другое постоянно разлагается на растянутые прошлые и будущие». Именно во втором времени, именуемом автором как «бестелесный Эон», выстраиваются как бы живущие своей собственной жизнью событийные цепочки - «тропинки, простирающиеся вперед и назад» и «ускользающие в двух смыслах-направлениях сразу: в прошлое и будущее» (цит. по: [16]).

Время образовательного события, субъективно воспринимаемое его участниками, обладает указанными характеристиками Эона: событие может развертываться как из прошлого в настоящее, так и из настоящего в прошлое; как из настоящего в будущее, так

и из будущего в настоящее. При этом «вектор развертывания» субъективно определяется занимаемой участниками образовательного события позицией.

Для пояснения сказанного рассмотрим возможные позиции Личности непосредственных участников образовательного события в настоящем и воображаемого Другого в прошлом и будущем с точки зрения их субъектности либо объектности. Отметим также, что именно на полюсе субъекта обнаруживается культурная проблематика, вокруг которой строится взаимодействие участников.

Очевидно, что в системе отношений «Настоящее - Прошлое» возможны следующие варианты.

Вариант первый: Личность пребывает в субъектной позиции, Другой - в объектной. В этой ситуации событие развертывается из настоящего - в прошлое, лишенное в данном случае самоценности, и существует исключительно для того, чтобы современный субъект «вписал» самого себя, свои ценности, нормы и представления в Другого, находящегося на полюсе прошлого. Поскольку обратной связи с Другим как субъектом в этом случае нет, со-бытийность ограничивается исключительно временным планом настоящего, и личность (Я) не имеет возможности обнаружить другие смыслы, точнее соотнести свои собственные смыслы со смыслами Другого.

Вариант второй: Личность занимает объектную позицию, Другой - субъектную. Психологическое время образовательного события развертывается из прошлого в настоящее, и этот процесс обретает черты «экспансии» прошлого исторического опыта в настоящее. Вопрос о том, насколько этот опыт исторического прошлого соответствует реалиям настоящего, не имеет смысла, так как объектная позиция Я растворяет его в Другом, лишает возможности соотнесения собственных ценностей с нормами прошлого времени.

Вариант третий: и Я, и Другой пребывают в субъектной позиции. В ходе образовательного события встречаются два противоположно направленных «потока времени»: из прошлого в настоящее и из настоящего в прошлое. Их встреча требует установления контакта и равноправного диалога Я и Другого. На границах прошлого и настоящего опыта возникает «культурная область», то есть те проблемные содержания, которые в процессе диалога оформляются в предмет совместной деятельности субъектов образовательного события. (Именно «граница» выступает здесь наиболее смыслоемким понятием. В этой связи уместно еще одно обращение к наследию М.М. Бахтина: «Внутренней территории у культурной области нет, она вся расположена на границах, границы проходят повсюду, через каждый момент ее» (цит. по: [17, с. 21]).)

Вариант четвертый: и Я, и Другой пребывают в объектной позиции. В этом случае между ними не возникает никаких связей, «поток времени» отсутствует.

Аналогичным образом обстоит дело и в системе отношений «Настоящее» - «Будущее». Однако одну оговорку здесь сделать необходимо. Если в отношениях с прошлым субъектность Другого представлена в уже существующем историческом опыте, способ отношения к которому современного человека в большей степени определен, то субъектность Другого, персонифицирующего будущее, скорее представлена «вызовами», способ отношения к которым определен в значительно меньшей степени (иногда вообще не определен). Надо сказать, что тема «вызовов», исходящих из будущего, стала одной из центральных в исследованиях XX-XXI вв. в областях социологии, футурологии, политологии, психологии и собственно педагогики в связи с резким ростом степени неопределенности ситуации социокультурного развития современного общества, усиления его многообразия и непредсказуемости развития (П. Бурдье, З. Бауман, А. Тоффлер, А. Турен, А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, И.Д. Фрумин и др.). (Для сравнения, в прежние времена относительной социокультурной определенности мира субъектность Другого из будущего, скорее, проявлялась в его готовности содействовать реализации целей, надежд и мечтаний личности из настоящего). Спектр этих «вызовов» достаточно широк - от исчерпаемо-

сти природных ресурсов, грозящей гибелью всему человечеству, до глобальной утраты человеческих ценностей, ставящих мир на грань культурной катастрофы.

В этом контексте характеристики соотношения планов настоящего и будущего в образовательном событии имеют значимые отличия. Так, развертывание образовательного события из будущего в настоящее (Я - в объектной, Другой - в субъектной позиции) не растворяет в себе личность Я, но обнаруживает ее социокультурную несостоятельность перед лицом грядущих перемен (либо растворяет эту личность, но уже в неких высших силах, на которые она в этом случае стремится перенести собственную ответственность за свою судьбу и судьбы будущих поколений). Вариант же развертывания встречных потоков сознания из будущего и настоящего предполагает диалог субъектов (Я и Другой) не в историческом, а в проектном пространстве. В остальных двух вариантах (Другой из будущего - в объектной позиции) характер взаимоотношений настоящего с будущим мало чем отличается от аналогичных отношений настоящего с прошлым. Если личность также занимает объектную позицию, то эффект событийности вообще не возникает, если же Я личности пребывает в субъектной позиции, событийность носит иллюзорный характер и опирается на механический перенос в будущее опыта прошлого и настоящего.

Как было сказано, пространственные характеристики определяются социальными масштабами субъективно ощущаемой сопричастности участников образовательного события некой общей проблематике, которая, имея важное общественное значение, в то же время проникает и во внутренний мир человека, становится для него предметом личностного самоопределения. Сказанное ранее позволяет нам выделить два типа образовательных событий. Первый - это образовательные события, психологическое пространство-время которых «привязано» к микросреде, то есть к ближайшему окружению, в котором все участники находятся на «расстоянии вытянутой руки». Но речь здесь идет не о реальных пространственных масштабах (классная комната, актовый зал и т.д.), а об отсутствии тех Других, встреча с которыми опосредована решаемой «задачей на смысл». Вся культурная проблематика этого события замкнута на взаимоотношения его непосредственных участников. Важно, что в этом случае и временное измерение образовательного события, его «длящееся настоящее» точно так же привязано к реальному времени, проекции в Вечность оно не имеет. Как следствие, воображаемый план осуществляемой совместной деятельности участников в этом случае излишен.

Второй тип образовательных событий характеризуется сопричастностью субъектов тем социокультурным процессам, которые протекают в макропространстве этих событий. Другой в этом случае может (и должен) пребывать в ином пространственном измерении, уже не на «расстоянии вытянутой руки», а на той психологически проживаемой дистанции, преодолеть которую возможно лишь при условии культурного (знакового) опосредования этого взаимодействия. В этой связи уместно обратиться к высказыванию И. Ильина: «Русский ребенок должен увидеть воображением пространственный простор своей страны... Он должен почувствовать, что русская национальная территория уже освоена и еще недостаточно освоена русским народом. Национальная территория не есть пустое пространство "от столба до столба", но и исторически данное и взятое духовное пастбище народа, его творческое задание, жилище его грядущих поколений» (цит. по: [18, с. 50]). Это высказывание, на наш взгляд, служит очень удачным примером того, как территория страны становится для ребенка психологическим макропространством становления его индивидуальности, в котором осуществляется широкий спектр его межличностных взаимодействий со значимыми Другими, осуществляемых средствами развитого творческого воображения.

На этом основании можно утверждать, что базисный культурный сценарий образовательного события начинает проявляться именно как культурный только тогда, когда событие выходит в психологическое макропространство его участников. Соответственно и временной план формируется в единстве с пространственным (собственно, возникно-

вание хронотопа), только когда Другой из другого пространства обретает способность пребывать и в другом времени. В противном случае сценарий образовательного события может быть представлен лишь в тривиальном («некультурном») выражении - вместе решаем интересную задачу, либо «как здорово, что все мы здесь сегодня собрались».

Поэтому далее мы переходим к рассмотрению тех базисных сценариев образовательного события, которые разворачиваются в условиях становящегося психологического макропространства-времени, где потоки времени действительно могут разворачиваться в логике Эноса, то есть пересекаться на встречных курсах. Но и сами базисные культурные сценарии в этом случае должны быть охарактеризованы именно в категориях Культуры и культурно-исторического подхода, а также с учетом взаимного позиционирования субъектов и объектов осуществляемой совместной творческой деятельности.

Теоретически можно выделить четыре таких базисных сценария: объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный и субъект-субъектный.

Описания таких сценариев были обнаружены нами в работах М.М. Бахтина, В.М. Розина и др. авторов. Сразу же отметим, что объект-объектный базисный культурный сценарий в принципе не соотносится с понятием со-бытийности. Его сущность как спектакля, к которому его участники не имеют собственного отношения, в свое время очень емко охарактеризовал Ги Дебор: «Реальность, рассматриваемая по частям, является к нам уже в качестве собственной целостности, в виде особого, самостоятельного псевдо-мира, доступного лишь созерцанию. Спектакль - это не совокупность образов, но общественные отношения между людьми, опосредованные образами. Во всех своих проявлениях, будь то информация или пропаганда, реклама или непосредственное потребление развлечений, спектакль являет собой модель преобладающего в обществе образа жизни. Если рассматривать спектакль через призму его собственного о себе мнения, он подтверждает эту видимость, а также подтверждает то, что человеческая, социальная жизнь является всего-навсего простой видимостью. Спектаклю не нужно ничего иного, кроме самого себя» [19]. По этой же причине объект-объектный сценарий не порождает в сознании участников «спектакля» чувства совместно проживаемого времени, в нем никак не проявляется их личностное отношение к Другому, дислоцированному на полюсе Прошлого или Будущего (поскольку этого Другого попросту не существует). В практике образования этот сценарий представлен формально организуемыми «воспитательными мероприятиями», в ходе которых участники под руководством педагога механически воспроизводят предписанные им действия, не испытывая при этом никаких чувств и эмоций. Видимо, не случайно такие «мероприятия» довольно часто проводятся в форме именно «спектакля» с заученными ролями и текстами, не содержащими в себе никакой смысловой нагрузки для сознания воспитанников, а лишь воспроизводящими общепризнанные либо «предписанные» значения. В силу сказанного в дальнейшем мы исключим этот сценарий из дальнейшего анализа образовательного события.

Первый из оставшихся трех сценариев (объект-субъектный) относится к образовательному событию, психологическое время которого разворачивается из прошлого либо из будущего в настоящее. В первом случае (субъект локализован на полюсе Прошлого) этот сценарий, на наш взгляд, лучше всего характеризуется понятием «ритуал». Напомним, что как архаичная культурная практика и атрибут культуры Древнего мира ритуал представлял собой не просто «воспоминание» о событиях, запечатленных в мифических сюжетах, но призван был «оживить» эти сюжеты, добиться их реального повторения в ритуальном действии. При этом собственное Я его участников (как их внутренний мир) не существовало в современном понимании [20]. Ритуальное действие (мистерия, инициация) основывалось на «реальности» вызываемого Божества и «нереальности» его рядовых участников. Последние были «растворены» в этом действии. В этом состоял особый смысл, например, обряда инициации, в котором необходимо было даже не простое вторжение в сознание, а его полное «отметание», «вычеркивание» в существующем виде. Как пишет по этому поводу В.Т. Кудрявцев, «в ходе инициации ребенок или юноша как бы

уничтожался в своем старом качестве, отрицался в своем прошлом бытии. Мы сказали "как бы уничтожался"... Но ведь это для нас - "как бы"! А для своих соплеменников и даже для самого себя прошедший инициацию действительно мыслился как объективно другой, а не как лишь обновленный прежний» [21, с. 52]. Очевидно, что именно таким путем в индивидуальной биографии воспроизводится («вживляется» туда) миф о «прарождении» культурного героя, ставшего по воле высших сил и противопоставленного воле самого человека (современника).

Смысловую основу ритуала, таким образом, составляет некое «первособытие», «прадействие», которое «воспроизводится не только путем подчинения (следования) законам и древним устоям жизни, но и буквального воссоздания их в культе и ритуале» [22, с. 60]. Как базисный культурный сценарий ритуал полностью отвечает культуре «пост-фигуративного» типа (по М. Мид), поскольку настоящее и будущее здесь выступают всего лишь повторением прошлого опыта без права современного субъекта вносить в этот опыт какие-либо существенные изменения. Весь этот опыт концентрированно запечатлен в ритуале в качестве того первособытия, которое и воспроизводится во всех значимых событиях настоящего и будущего.

В другом случае (субъект локализован на полюсе Будущего) данный сценарий по своему смыслу напоминает миф о «Страшном Суде», к которому необходимо готовиться, но влиять на этот процесс из Настоящего невозможно. По сути, это тот же самый ритуал, но переориентированный во времени.

Образовательные события, основанные на данном базисном сценарии, в первую очередь характеризуются принципиальной невозможностью изменения его участниками той реальности (Прошлого или Будущего), которая воспроизводится в этом действии. Любая такая попытка неизбежно квалифицируется как «нигилизм», «глумление», «попрание святого» (список определений может быть продолжен). И это вовсе не косность и консерватизм педагогов - организаторов события, это - норма, заложенная в самом сценарии. Способ же осуществления этой нормы неизбежно связан с «обожествлением» и/или мифологизацией того Другого, который открывает свою субъектность участникам образовательного события. Другими словами, образовательное событие, основанное на объект-субъектном базисном культурном сценарии, предполагает общение его участников с «культурным героем», «памятником истории», диалог с которым если и возможен, то исключительно по правилам и нормам самого «памятника». Другая сторона этого сценария - предписание данных правил и норм тем современникам, которые прошли этот ритуал и поместили в себя мифологизированного культурного героя как вновь обретенную (что самое существенное - заданную извне) норму.

Однако, как было сказано, однонаправленный поток субъективного времени из прошлого в настоящее не может обеспечить со-бытийность общности участников этого действия. В данном случае уместнее говорить об «образовательном квазисобытии», поскольку эффект событийности достигается здесь только за счет обезличивания коллективного Я в Настоящем и его перемещения в Прошлом или Будущее, где и локализуется в этом случае собственная идентичность участников. В прошлые годы данный сценарий успешно реализовывался в совместных действиях педагогов и детей, центром которых чаще всего выступал Памятник (и в прямом, и в переносном смысле), в смысловом поле которого совершались различные ритуальные действия, произнесение клятв, торжественных обещаний и т.п. В противоположном случае (встречи с Будущим) успешно эксплуатировались запрограммированные представления о светлом коммунистическом будущем, наступление которого было неизбежно. В более поздние времена недавней отечественной истории, связанные с переоценкой ценностей, этот сценарий по-прежнему широко применялся в практике образования, менялись лишь исторические оценки и интерпретации Прошлого. К счастью, система образования избежала переноса данного сценария в сферу отношений современного человека с Будущим, где одним из возможных вариантов такого «квазисобытия» является коллективное ожидание Конца Света.

Противоположное направление развертывания психологического времени образовательного события - из Настоящего в Прошлое или из Настоящего в Будущее - в нашей концепции определяет иной базисный культурный сценарий, возникший в эпоху Античности. Для характеристики этого субъект-объектного сценария во взаимоотношениях Настоящего и Прошлого времени мы используем термин «суд» в контексте описания античной культуры В.М. Розина. Опираясь, в свою очередь, на исследования А. Ахутина, он отмечает следующее: «Античная личность складывается в попытке разрешить следующее противоречие: человек должен действовать в соответствии с традицией и не может этого сделать, поскольку нарушит традицию. В этой драматической ситуации герой вынужден принимать самостоятельное решение, также нарушающее традицию. Так вот, суд и театр оказываются той единственной формой, в которой вынужденный самостоятельный поступок героя получает санкцию со стороны общества, одновременно формой становления личности и его сознания. Не то чтобы общество оправдывает поступок героя, оно осмысляет этот поступок, переживает его, вынуждено согласиться, что у героя не было другого выхода (курсив наш. - В.И.)» [23, с. 62].

В сравнении с «ритуалом» сценарий «суда» характерен тем, что носителем традиции (нормы) выступает здесь субъект настоящего, с этой позиции оценивающий действия и поступки Другого из прошлого. Этот Другой лишен собственной субъектности потому, что прошлое уже завершено и не подлежит переделыванию. Но «суд» над ним вершится именно по нормам, носителем которых является субъект настоящего. Отсюда и ситуация - «не то чтоб оправдать, но осмыслить и согласиться».

Каким же образом в этом случае возникает со-бытийность субъектов настоящего и объектов прошлого? Ответ на этот вопрос мы также находим в процитированном источнике В.М. Розина: «Зритель видит себя под взглядом героя и меняется с ним местами... Этот взгляд *возможного* (курсив наш. - В.И.) свидетеля и судьи, взгляд, под которым я не просто делаю что-то дурное или хорошее, а впервые могу предстать как герой, в эстетической завершенности тела, лица, судьбы...» [24, с. 63-64].

Комментируя это высказывание, обратим внимание на два взаимно противоположных обстоятельства. С одной стороны, возможность субъекта Настоящего поменяться местами с объектом Прошлого существует, но именно как возможность, допускаемая лишь условно, умозрительно («на его месте мог оказаться я»). Однако это вовсе не означает возможности изменить что-либо в Прошлом, поскольку, как было сказано, объективно оно завершено и за рамки данной завершенности сценарий «суда» не выходит. В свою очередь, это определяет условно-умозрительный характер становящейся событийности участников «суда». С другой стороны, условный перенос, проекция себя на образ Другого возможен в данном случае именно потому, что Другой воспринимается субъектом Настоящего целостно, то есть как содержание культуры, к которому можно определить свое целостное, смысловое отношение. В этой связи можно утверждать, что культурный сценарий «суда» так же, как и в предыдущем случае, соответствует «образовательному квазисобытию», где перспективы становления со-бытийной общности реальных и воображаемых участников ограничены именно объективной невозможностью принятия Другим иных решений и совершения им иных поступков. Возникающая же у участников проекция себя на образ культурного героя не равна возможности по-новому взглянуть на самого себя, преодолеть себя, ощутить состоявшийся шаг своего индивидуального развития.

Необходимо сделать еще одно важное замечание по поводу «суда». Этот сценарий не имеет ничего общего с распространенной в прошлом формой воспитательного мероприятия с таким же названием, но изначально (по умолчанию) допускающим, что «подсудимые» - реальные исторические персонажи - могли действовать иначе, если бы проявили более высокий уровень «исторической компетентности». Несмотря на то, что эта форма работы претендовала на определенную объективность в анализе событий, конечным результатом здесь, как правило, выступал приговор, выносимый «продвинутыми»

потомками по поводу того, как на самом деле нужно было действовать их участникам. Очень емко это обстоятельство отражено в реплике персонажа знаменитого фильма С. Ростоцкого - учителя истории Ильи Семеновича Мельникова: «...складывается впечатление, что в истории действовала компания двоечников». Более реалистичным аналогом использования данного культурного сценария в педагогической практике выступает организация исследовательской деятельности учащихся, осуществляемой ими на историческом материале. Базисный культурный сценарий «суда» воспроизводится здесь в форме методологического принципа: данные исследования должны базироваться исключительно на объективных фактах и исключать всякую возможность их субъективного толкования. Именно это обстоятельство определяет завершенность действия в историческом времени и отношение к нему с полюса Настоящего как к тексту, творческое преобразование которого объективно невозможно.

Этот же культурный сценарий, «перевернутый» во времени (его разворачивание из Настоящего в Будущее), может быть проинтерпретирован как «утопия». Его общий смысл в этом случае характеризуется убежденностью участников события в том, что Будущее обязательно должно быть таким, каким мы, ныне живущие, хотим его видеть. Оно полностью подчинено нашим ценностям, нашей воле и не может преподнести нам что-либо, не укладывающееся в нашу картину мира. Такой сценарий реализуется всякий раз, когда участники образовательного события пытаются совершить «рывок в будущее», опираясь исключительно на опыт пребывания в Настоящем, воспринимая это Будущее лишь как некоторое линейное приращение к тому, что уже известно и освоено сегодня.

Совершенно иной взгляд в Прошлое и Будущее возникает в рамках третьего культурного сценария, при котором локализованный там Другой обладает субъектностью в той же степени, что и современные участники образовательного события. Сущность субъект-субъектного культурного сценария определяется понятием «диалог» и характеризуется встречным движением потоков времени из Прошлого (Будущего) в Настоящее и из Настоящего в Прошлое (Будущее). В этой связи уместно процитировать высказывание О.И. Генисаретского: «Известно, что наше отношение к прошлому есть следствие отношения к настоящему, и напротив - наше отношение к настоящему есть следствие отношения к прошлому. Если, однако, вспомнить, что отношения эти, во-первых, могут иметь обе направленности сразу (то есть от прошлого к настоящему и от настоящего к прошлому), а во-вторых, что они могут осуществляться и как действия, и как знания (то есть относиться к поведению или к сознанию), то возникнет правдоподобное впечатление о многократной и нескончаемой отраженности «настоящего» и «прошлого» как состояний сознательного поведения, отраженности, совокупный образ которой скорее похож на узловатый клубок, нежели на ясное и легко уразумеваемое "известное"» [25]. Каковы же возможности участников образовательного события распутать этот «клубок»? Нужно признать, что в современной культуре такой подход к познанию истории представлен в первую очередь в методологии современных гуманитарных исследований. Об этом, в частности, пишет В.М. Розин: «Еще одна особенность гуманитарного познания: оно разворачивается в пространстве разных точек зрения и подходов, в силу чего гуманитарий вынужден позиционироваться в этом "поле", заявляя особенности своего подхода и видения» [26]. Это значит, что исследователь, стремящийся вступить в со-бытийный диалог с Культурой, вынужден проявлять свою субъектность («откровение личности» по М.М. Бахтину), вслушиваясь и вчитываясь в Другого, воздействуя на него и получая при этом ответ, не сводимый к набору эмпирически устанавливаемых фактов. Так, в цитируемой работе В.М. Розина автор в качестве примера приводит свое обращение к личности А.С. Пушкина: «Я предоставил голос самому Пушкину, чтобы он отвечал на мои недоумения. Для этого я искал в его письмах ответы на мои вопросы, пытался встать в позицию Пушкина, увидеть мир его глазами, сам ... реконструировал его время, нравы, обычаи и т.д. и т.п.» [27].

Разумеется, владение неклассической методологией гуманитарного ния - прерогатива высококвалифицированного ученого. Однако исторические корни этого подхода можно обнаружить в феномене «карнавальной культуры», о которой писал М.М. Бахтин: «Целый необозримый мир смеховых форм и проявлений противостоял официальной и серьезной (по своему тону) культуре церковного и феодального средневековья. При всем разнообразии этих форм и проявлений - площадные празднества карнавального типа, отдельные смеховые обряды и культы, шуты и дураки, великаны, карлики и уроды, скоморохи разного рода и ранга, огромная и многообразная пародийная литература и многое другое - все они, эти формы, обладают единым стилем и являются частями и частицами единой и целостной народно-смеховой, карнавальной культуры» [28]. (Вспомним отмеченную в начале этой статьи миссию событийности как альтернативы внешнему принуждению). По данным психологических исследований, именно карнавальная культура проявляет себя в специфических формах познания мира, присущих миру Детства. Ее главный принцип состоит в познании действительности через ее творческое преобразование. Раскрывая этот принцип на примере такого атрибута карнавальной культуры, как «перевертыши», В.Т. Кудрявцев особо подчеркивает, что в них «наизнанку выворачивается подсказываемое здравым смыслом обычное положение вещей, радикально меняется их координация, проблематизируются, подводятся под вопросы общепринятые представления об окружающем. Очевидному здесь придается парадоксальное звучание» [29, с. 117]. Именно в этом проявляется диалогичный характер познания ребенком Культуры, его субъектность как позиция «экспериментатора», не просто усваивающего заданную норму, но стремящегося выйти за ее пределы, познав таким путем ее культурный смысл.

Из востребованных в современной педагогической действительности средств для организации образовательных событий на основе субъект-субъектного (диалогового) базисного культурного сценария наиболее эффективной представляется совместная проектная деятельность, направленная на решение проблемных, творческих задач. Формы такой деятельности разнообразны - деловая игра, театрализация, образовательное путешествие, дискуссия и т.д. Однако ее основным содержанием в любом случае должен выступать поиск креативного решения, осуществляемый через моделирование возможного. Именно таким путем достигается подлинное со-бытие участников, для которых встречи с Прошлым и Будущим подчинены главному принципу, сформулированному персонажем известной повести братьев Стругацких: «Постарайтесь понять., что не существует единственного для всех будущего. Их много, и каждый ваш поступок творит какое-нибудь из них» [30, с. 188].

Выводы

Образовательное событие представляет собой сложную форму творческого взаимодействия педагогов и учащихся, характеризующуюся, кроме всего, их совместным психологическим пространством-временем и реализуемым базисным культурным сценарием. Психологическое пространство-время возникает как эффект обращенности совместной деятельности участников события к значимому Другому, общение с которым происходит на ценностно-смысловом уровне. В зависимости от локализации полюса субъектности можно различить объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный и субъект-субъектный базисные культурные сценарии. По своим культурным смыслам эти сценарии воспроизводят укорененные в Культуре способы отношения человека к Прошлему, Настоящему и Будущему. При этом лишь один - субъект-субъектный - культурный сценарий способен обеспечить подлинную со-бытийность отношений между участниками. Основу этого сценария составляет диалог с Другим, осуществляемый посредством творческого преобразования действительности и моделирования возможного. Большую роль в реализации этого сценария играет творческое воображение участников события, его включенность в процессы решения проблемных задач. Главным результа-

том реализации данного культурного сценария в проектировании образовательных событий становится личностное самоопределение участников через освоение ими позиции субъекта творческого преобразования окружающего мира, познания Культуры и Истории. Именно таким путем осуществляется принцип, сформулированный Ги Дебором: «Субъектом истории может стать лишь человек самосозидающий, являющийся господином и обладателем собственного мира, собственной истории и осознающий правила своей игры» [31, с. 74].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. - М.: Изд-во МПСИ; - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. - 304 с.
2. Розин В.М. Указ. соч.
3. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Социокультурные основания выбора учащимися индивидуального образовательного маршрута // European Journal of Contemporary Education. - 2014. - Vol.(10). - № 4.
4. Балабан М.А. Бытие и сознание в системе образования // Демократическая ла. - 2005. - № 1.
5. Балабан М.А. Указ. соч.
6. Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. - 390 с.
7. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. Проблема отношения автора к герою. - URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url> (дата обращения: 26.11.2015).
8. Зинченко В.П. Человек в пространстве времен // Развитие личности. - 2002. - № 3.
9. Остапенко А.А. Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. Науч. ред. серии Н.Б. Крылова. - 2010. - Вып. 1(43).
10. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования // Вестник. - 2003. - № 11. - URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm (дата обращения: 17.11.2015).
11. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. - Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. - 174 с.
12. Мид М. Культура и мир детства / пер. с англ. - М.: Наука, 1988. - 429 с.
13. Розин В.М. Указ. соч.
14. Мудрик А.В. Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник науч.-мет. м-лов / под общ. ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. - Арзамас: АГПИ, 2011.
15. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов. Историческая и социально-образовательная мысль: 2015;7(5/1):207-213. <https://doi.org/10.17748/2075-9908.2015.7.5/1.207-213>
16. История Философии: Энциклопедия. - Минск: Книжный дом, 2002. - URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/history_of_philosophy/488/.
17. Розин В.М. Указ. соч.
18. Кудрявцев В.Т. Указ. соч.
19. Дебор Ги. Общество спектакля / пер. с франц. Б. Немана. - М.: Логос, 2000. - 184 с.
20. Розин В.М. Указ. соч.
21. Кудрявцев В.Т. Указ. соч.
22. Розин В.М. Указ. соч.
23. Там же.
24. Там же.
25. Генисаретский О.И. Свидание с историей // Кентавр. - 1993. - № 2 (вып. 9).
26. Розин В.М. Семиотический подход, а также можно ли понять искусство на его ве? - URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fvox-journal.org%2Fcontent%2Fvox9rosin.doc&name=vox9rosin.doc&lang=ru&c=56dd692d6fbc>
27. Там же.

28. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и са. - URL. http://vim-bad.ru/docs/bakhtin_rabla.pdf (дата обращения: 23.11.2015).
29. Кудрявцев В.Т. Указ. соч.
30. Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Понедельник начинается в субботу // Собр. соч. - М., 1992. - Т. 4. - 319 с.
31. Дебор Ги. Указ. соч.

REFERENCES

1. Rozin V.M. A cultured man. Introduction to anthropology. Moscow: Publishing House of the Ministry of Information and Communications, Voronezh: Publishing house of the NGO "MODEC", 2003. 304 p. (In Russ.).
2. Rozin V.M. Decree. ed. (In Russ.).
3. Ignatovich VK, Ignatovich SS Sotsiokulturnye basis for students to choose an individual educational route. European Journal of Contemporary Education, 2014, Vol. (10), No. 4. (In Russ.).
4. Balaban M.A. Genesis and consciousness in the educational system. Democratic School. 2005. No. 1. (In Russ.).
5. Balaban M.A. Decree. ed. (In Russ.).
6. Bauman Z. Individualized Society. Trans. with English. Ed. (In Russ.). V.L. Inozemtseva. Moscow: Logos, 2002. 390 p. (In Russ.).
7. Bakhtin M.M. Author and hero in aesthetic activity. The problem of the author's relationship to the hero. Available at: URL. <https://docviewer.yandex.ru/?url> (accessed: 26.11.15). (In Russ.).
8. Zinchenko V.P. Man in the space of time. Development of personality. 2002. № 3. (In Russ.).
9. Ostapenko A.A. The reality of the events and the "fairness" of the events in the upbringing. Events in the educational and pedagogical activity. ed. N.B. Krylova, M.Yu. Zhilina. Scientific editor of the series N.B. Krylova. Issue. 1 (43). 2010. (In Russ.).
10. El'konin B.D. Pedagogy of development: trial action as a basis of education. Herald. 2003. № 11. Available at: URL. http://www.experiment.lv/eng/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm (accessed: 17.11.15). (In Russ.).
11. Kudryavtsev V.T. Developed childhood and developing education: a cultural-historical approach. Part 1. Modern childhood and innovations in preschool education. Dubna: IC of the Family and Childhood of RAO, 1997. 174 p. (In Russ.).
12. Mead M. Culture and the world of childhood. trans. with English. Moscow: Nauka, 1988. 429 p. (In Russ.).
13. Rozin V.M. Decree. ed. (In Russ.).
14. Mudrik A.V. Social pedagogy: people, ideas, problems: a collection of scientific-met. m-lov. under total. Ed. T.A. Romm, TT A slit. Arzamas: AGPI, 2011. (In Russ.).
15. Grebennikova VM, Ignatovich VK, Ignatovich SS The principle of eventfulness in organization of students' sociocultural practices as project units of their individual educational routes. *Historical and Social-Educational Idea*. 2015;7(5/1):207-213. <https://doi.org/10.17748/2075-9908.2015.7.5/1.207-213>. (In Russ.).
16. History of Philosophy: Encyclopedia. Minsk: The Book House, 2002. Available at: URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/history_of_philosophy/488/. (In Russ.).
17. Rozin V.M. Decree. ed. (In Russ.).
18. Kudryavtsev V.T. Decree. ed. (In Russ.).
19. Deborah Guy. Society of Performance. Trans. with frants. B. Neman. M.: Logos, 2000. 184 p. (In Russ.).
20. Rozin V.M. Decree. ed. (In Russ.).
21. Kudryavtsev V.T. Decree. ed. (In Russ.).
22. Rozin V.M. Decree. ed. (In Russ.).
23. Ibid. (In Russ.).
24. Ibid. (In Russ.).
25. Genisaretsky OI. A date with a story. Centaur. 1993 No. 2, (issue 9). (In Russ.).
26. Rozin V.M. Semiotic approach, and also can you understand art on its basis? Available at: URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fvox-journal.org%2Fcontent%2Fvox9rosin.doc&name=vox9rosin.doc&lang=en&c=56dd692d6fbe>. (In Russ.).
27. Ibid. (In Russ.). (In Russ.).

28. Bakhtin M.M. Creativity Francois Rabelais and folk culture of the Middle Ages and Renaissance. Available at: URL. [http \\\: Bim-Bad.ru> docs. Bakhtin_rablai.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/Bakhtin_rablai.pdf) (accessed: 23.11.15). (In Russ.).
29. Kudryavtsev V.T. Decree. ed. (In Russ.).
30. Strugatsky AN, Strugatsky BN Monday begins on Saturday. *Sobr. op.* M., 1992. Vol. 4. 319 p. (In Russ.).
31. Deborah Guy. Decree. ed. (In Russ.).

Информация об авторах:

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Получена: 17.05.2018

Для цитирования: Игнатович В.К. Психологическое пространство-время и базисные культурные сценарии образовательного события. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2018. Том. 10. № 4 -2. с.134-149.
doi: 10.17748/2075-9908-2018-10-4/2-134-149.

Information about the authors:

Vladlen K. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

Received: 17.05.2018

For citation: Ignatovich V.K. Psychological space-time and basic cultural scenarios of the educational event. *Historical and Social-Educational Idea*. 2018. Vol. 10. No. 4 -2. Pp. 134-149.
doi: 10.17748/2075-9908-2018-10-4/2-134-149. (in Russ)