

Российская Академия Наук
Институт философии

ЧЕЛОВЕК ВЧЕРА И СЕГОДНЯ
Междисциплинарные исследования

Выпуск 4

Москва
2010

УДК 300.312
ББК 156.56
Ч–39

Ответственный редактор

доктор филос. наук *М.С. Киселева*

Рецензенты

доктор филос. наук *В.С. Грехнёв*

доктор филос. наук *В.Ж. Келле*

Ч–39

Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. Вып. 4 [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. М.С. Киселева. – М.: ИФРАН, 2010. – 243 с.; 20 см. – Библиогр. в примеч. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0177-8.

Образование необходимо современным инновационным стратегиям, но не может быть успешно выстроено вне понимания истории мировых образовательных систем и традиций. В первом разделе сборника анализируются проблемы философии образования и типы образовательных систем европейской Античности, Средневековья, древнерусской культуры, эпохи Просвещения и постмодерна, а также образовательная традиция в буддизме. В биографическом жанре выполнена статья о создании нового учебника по философии (80-е гг. XX в.) и преподавательской деятельности академика И.Т.Фролова.

Во втором разделе исследуется спектр современных проблем в связи с вопросами управления и развития современных научных технологий; образовательными коммуникациями и менеджерскими схемами для использования их в образовании; сравнительным анализом российских и американских образовательных систем; соотношением образования и просвещения и др.

Сборник адресован всем, кто занимается проблемами образования: педагогам, исследователям, студентам и аспирантам.

ЧАСТЬ I

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Елена Брызгалкина

Философия образования в контексте традиций и инноваций

Сложность обсуждения проблемы образования состоит в том, что, с одной стороны, оно ориентирует человека на образец, а с другой – само нуждается в определении этого образца. Наличие образца подразумевает существование «независимого» субъекта познания, как это принято в классическом идеале рациональности, в любом пространстве и любом времени способного формировать истинные суждения. Но когда в обществе исчезает вера в непререкаемый авторитет устоявшихся образцов, образованность как новое осмысление мира остается пока беднее традиционного образования.

Если современное образование ориентируется на обеспечение по всем позициям познавательный и социальный образец, то оно неизбежно работает «во вчерашнем дне» познания, делает акцент на традиции. Сфера образования актуально нуждается в определении места традиций (лат. *traditio* – передача, предание) как фиксированных форм сохранения и передачи социокультурного опыта. Традиции обеспечивают устойчивую преемственность способов осуществления этой передачи при взаимодействиях внутри поколений и между ними в рамках относительно общего понимания и интерпретации накопленных смыслов и значений. Если же образование будет ориентироваться на «завтрашний день» познания и технологии, то в настоящем у него не будет непререкаемого образца, не будет основоположений, по которым можно было бы выверять путь образования,

не будет критериев оценки качества образования, полученного сегодня конкретным человеком по завершении определенной образовательной ступени.

Когда говорят об инновациях, то можно встретить различные определения этого термина. Инновации определяются в дискурсах о превращении потенциального НТП в реальный, воплощающийся в новых продуктах или технологиях; в дискурсах о результатах творческого процесса в виде созданных либо внедренных потребительских стоимостей, применение которых требует от использующих их лиц или организаций изменения привычных стереотипов действительности или навыков. Инновациями называют результат творческой деятельности, направленный на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых управленческих решений, удовлетворяющих потребности человека и общества, вызывающих вместе с тем социальные и другие изменения. Новый способ удовлетворения сложившихся общественных потребностей, обеспечивающих прирост полезного эффекта и, как правило, основанный на достижениях науки и техники, также фиксируют термином «инновации».

В 2007 г. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) провел опрос о том, какую роль россияне отводят инновациям. По его итогам 63 % опрошенных полагали, что инновации – это необходимое условие будущего процветания России, против 12 %, по мнению которых инновации не сыграют существенной роли в развитии страны. Причем чем выше был уровень образования опрошенных, тем более значимой им представляется роль инноваций. При этом каждый второй россиянин (53 %) затруднялся объяснить, что такое инновации. Интересно, что всего 10 % указали, что инновации следует внедрять в первую очередь в науку и образовании (в столицах – 18 %)¹.

Само понятие «инновация» впервые появилось в научных исследованиях культурологов, прежде всего немецких, ещё в середине XIX в. и означало введение (инфильтрацию) некоторых элементов одной культуры в другую. При этом речь обычно шла о внедрении европейских способов организации производства и жизнедеятельности в традиционные (архаичные) азиатские и африканские общества. Говоря об инновациях в современном российском образовании, в термин вкладывают значение, похожее на

первоначальное – внедрение европейских способов организации образования в традиционное (архаичное) российское образование. Представляется, что в образовании понятие «инновация» используется в смысле, наиболее близком позиции Йозефа Алоиза Шумпетера – австрийского и американского экономиста, социолога и историка экономической мысли, высказанной в начале XX в. Он связал инновации с «осуществлением новых комбинаций», то есть посчитал, что любое новшество является уникальной выборкой ресурсов из имеющихся знаний (концептуальных положений, теорий, методик), материальных, финансовых и других ресурсов. Причем результаты нововведения служат в свою очередь компонентами при формировании решений для будущих задач. *В образовании инновация – это именно выборка из имеющегося багажа ресурсов культуры, осуществленная при управлении самим образовательным процессом.*

В XXI в. продолжает воспроизводиться образовательная традиция, ориентированная на тезис о существовании абсолютной истины и ее трансляции в процессе образования. Данный тезис находит отражение в институциональной структуре образования: образование как процесс приближения к истине принципиально нельзя завершить, преподаватель, являясь посредником между истинным знанием и обучающимся, обладает непререкаемой личной позицией. Этот способ организации образования продемонстрировал свою успешность в условиях, когда требовалось подготовить достаточно много специалистов прикладного уровня при предъявлении к ним стандартизованных требований. Среди функций образования в этой традиции основной оказалась адаптивная: вписать входящего в жизнь индивида в определенный тип социальности.

Эту же функцию социальной адаптации в масштабах Европы выполняют «Болонские принципы», направленные на создание единой европейской образовательной системы. Для Европы задачи системы образования решаются путем понятности образовательных систем разных стран по отношению друг к другу, когда из документов об образовании каждой страны (начиная с законодательной базы и заканчивая приложениями к диплому у конкретного выпускника) должно быть ясно, чему именно, как именно и на каком уровне, с какой глубиной обучился человек. Европейское образовательное пространство работает на социальную адапта-

цию в рамках пусть нестабильного экономического, но достаточно стабильного социально-политического развития общества. Оно оформляется на основе устойчивого воспроизводства такой культуры, в которой высока готовность каждого к проявлению индивидуальной инициативы ради обеспечения желаемого уровня жизни.

Известно, что на уровне документов, например образовательных стандартов, образование изменило приоритеты: переход от «знаниевой» к «компетентностной» парадигме. Знание постепенно теряет свою стабилизирующую роль основания интеллектуальной жизни и тем самым общества в целом. Формирующаяся новая парадигма образования основана уже не на воспроизводстве готового знания (ранее знание – «вечно», абсолютно, в настоящее время – преходяще, относительно), а на готовности индивида к действию в разнообразных ситуациях. Образование ориентируется на подготовку людей к неопределенному, нерегламентируемому и непредсказуемому будущему. Однако от прежней традиции образования сохраняется стремление научить алгоритму, но теперь уже не «алгоритму знания» – не применению готовых знаний, а «алгоритму действия» – реагированию в различных ситуациях. Во всех отраслях профессиональной подготовки все более выступает на первый план проблема обучения поведению в профессиональной деятельности.

Знание рассматривается сегодня как ценность только при наличии возможности его непосредственного использования, при достижении на его базе вполне конкретного практического результата. Данная ориентация отчетливо проявилась в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения, где утвердился компетентностный подход. В основе стандартов заложена идея определения желаемых результатов образования и средств их достижения в профессиональном образовании заказчиком обучения – работодателем. В качестве обязательной технологии при проектировании стандартов профессионального образования вводится требование формирования устойчивого и эффективного социального диалога высшей школы и сферы труда.

Однако для работодателя присутствует неясность в определении профессиональной пригодности бакалавра и магистра, подготовленных в рамках компетентностной ориентации образования.

При быстрых темпах реформирования всех сфер общественной жизни довольно трудно сформулировать во всей полноте тот образец профессионала, на который образование должно ориентироваться. Сообщество работодателей в определенной сфере экономики часто не имеет единого понимания идеального выпускника. Можно сказать, что оно и не заинтересовано в оформлении такого единого понимания, так как кадровый потенциал конкретного предприятия, компании, корпорации – это фактор, определяющий конкурентные преимущества на рынке. Предприятиям, особенно крупным, выгоднее создать собственный корпоративный вуз, собственную систему профессиональной подготовки и переподготовки, чтобы в процессе обучения отразить конкретные собственные требования к компетенциям выпускника определенного уровня, чем в Государственном стандарте подготовки бакалавра или магистра заложить идеальный образ работника. Не спасает от проблем и привлечение работодателей к преподаванию в вузах. Кроме того, что такое участие их в профессиональном образовании фрагментарно, ограничено отдельными видами подготовки, между академической средой и работодателями нет единства в понимании того, чему учить.

Тем не менее нормативно заложено требование привлечения в вузы представителей бизнеса, но оно не связано с обеспечением базовой (основной) части образовательной программы. Для систематических занятий со студентами, консультаций, ведения научной работы у предпринимателей просто нет временных ресурсов. Да и специфика ведения бизнеса в России: несовершенство правовой базы, высокий уровень коррупционности чиновников, распространенность «нецивилизованных» форм решения вопросов и прочее – не способствует тому, чтобы в рамках официальных образовательных процессов нашли отражения все нюансы ведения бизнеса. Трудно ожидать от преподавателя-бизнесмена раскрытия обучающимся всех «тайн» ведения бизнеса, ведь это чревато обострением конкуренции. Кроме того, успешность в ведении бизнеса не всегда сочетается с педагогическими способностями и специальными педагогическими знаниями.

Основное возражение против определения стандартов профессиональной подготовки сообществами работодателей связано с тем, что в стандарте необходимо проектирование будущего. В нём

должна быть заложена стратегия достижения желаемого состояния, а не приспособление к настоящему, выраженному в наборе компетенций, утвержденных работодателем. В ФГОС ВПО третьего поколения видно, как в сфере высшего образования конституируется представление о знании как всего лишь инструменте для достижения жизненного успеха.

* * *

Ранее знание исходило из необходимости целостного, системного видения общества и природы, что выражалось в акцентированном внимании к теориям глобального уровня, особенно философского. В прежней системе высокое качество образования обеспечивала взаимосвязь науки и образования. Установка на фундаментальность проявлялась в последовательном и систематическом изучении как профильных, так и фундаментальных гуманитарных и естественнонаучных предметов. В двухуровневой системе образования, на которую фактически переходит Россия, в профессиональном образовании глобальным вопросам и теориям отводится место на втором плане.

Даже в отношении этих собственно научных теорий возникает дискуссия о доле их представленности в образовании. В апреле 2010 г. в публикациях в немецких изданиях обсуждался вопрос: «Сколько теории нужно врачу?», участники дискуссии склонялись к пользе развития практики в ущерб даже собственно научным теориям. Подобные ограничения теоретического обучения в пользу практики – распространенная во многих профессиональных областях установка. Зачастую фундаментальные концепции вообще выводятся из сферы собственно образования, либо их объем в конкретных образовательных программах минимизируется. Так происходит с преподаванием социогуманитарных дисциплин, в частности философии в вузах. Или же фундаментальные знания рассматриваются как инструмент решения частных профессиональных проблем (например, введение курсов «Этика науки», «Этические проблемы в профессиональной сфере» и т. п.). Достаточно распространенное критическое отношение представителей конкретных наук к философии связано не только с отдельны-

ми частными проблемами качества преподавания. Проблема глубже. Сегодня наука имеет развитые теории своего предмета, по степени общности приближающиеся к философским построениям, и при общей ориентации образования на раскрытие прикладных моментов критическое отношение к философскому и теоретическому знанию в целом неизбежно.

Это имеет несколько важных следствий. Неизбежно «Болонские принципы» образования конституируют инфантилизм в сфере образования. «В любом американском университете... студента окружают таким вниманием и опекой, как будто никто не сомневается в его обязательном инфантилизме, граничащем с аутизмом»². Во время встреч с западными коллегами – профессорами европейских университетов – пришлось столкнуться с явным осознанием изменений, произошедших, например, в Германии при переходе на двухуровневую систему высшего образования. Профессора сетовали на то, что акцент на контроль процесса усвоения материала, значительная регламентированность общения преподавателя и студента есть явный отход от принципов гумбольдтовского университета, то есть от трактовки университета как не несущего ответственности за применение знаний обученным субъектом, от связи исследований и процесса обучения, от рассмотрения студента как взрослого самостоятельного субъекта.

Об этом явно говорят и руководители образования нашей страны. «Традиционный подход [в образовании] хорош для тех людей, которые очень сильно мотивированы на учебу, на развитие, на получение фундаментальных знаний. Но в целом образовательная парадигма сегодня другая. Обществом, людьми, государствами, экономикой востребовано массовое высшее образование. “Образование для всех” – эта задача сегодня касается не только начальной школы. Это все в большей степени насущная необходимость для всех видов образования, включая университетское»³.

Западные коллеги, уже столкнувшиеся с последствиями ухода от «знаниевой» парадигмы, прямо говорили, что влияние на образование конкретного студента индивидуальности профессора и ассистента будет уменьшаться, фактически основным субъектом образовательного процесса станет технический персонал. Высшее образование, ориентированное на внедрение принципов Болонского соглашения, перестает видеть в студенте автономную самостоятель-

ную персону, субъекты образования (преподаватель и студент) не равные субъекты. Внешне изменения могут выглядеть прямо противоположным образом: увеличивается ответственность студента за выбор курсов, организацию самостоятельной работы, определение индивидуальной траектории обучения, включая формы образования в течение жизни. Однако современный студент отличается, к сожалению, невысокой мотивацией к самостоятельному систематической учебному труду без внешнего принуждения и постоянного контроля. Уповать на то, что каждый студент потратит время, выделенное на самостоятельную работу, по назначению, по меньшей мере утопично. В современном образовании не формируются условия для общения студента и преподавателя как равных партнеров. По сути, вертикаль отношений сохраняется, но субъекты образования поменялись местами. Если раньше лидерские позиции принадлежали профессору, то теперь они принадлежат студенту.

Ю.Хабермас полагает, что «полный смысл индивидуальности может быть сохранен только в том случае, если мы оставим его для перформативного употребления и будем использовать его во всех дескриптивных соединениях только в смысле единичности»⁴. Такое понимание индивидуальности при обращении к человеку не предполагает, что она является его абсолютной внутренней собственностью, она нуждается в подтверждении со стороны других «Я», в закреплении в отношениях интерсубъективного познания. Таким образом Хабермас выходит к проблеме коммуникации, где индивидуальность является условием начала такой деятельности. Самоутверждение, самоидентификация индивидуальности заменяется только аспектом подтверждения последней со стороны адресатов общения. В современном образовании фактически проводится линия хабермасовского понимания индивидуальности как результата подтверждения сторонами, вступившими в коммуникативное взаимодействие. Стремление к подтверждению индивидуальности педагога обязательно проявится и уже проявляется в распространении элементов поп-культуры и так называемой поп-науки, в стремлении к внешним эффектам в ущерб качеству ежедневной, подчас незаметной работы.

Современный студент встречается с широким спектром образовательных технологий, большинство из них выдается под маркой инновационности. Обилие и разнообразие педагогических

экспериментов, а эксперимент, «по определению», может иметь и отрицательный результат, квалифицируется как свидетельство неустойчивости представлений общества о целях и задачах образования. Инновации как отрицание старого, проверенного, непредсказуемы в своей результативности. Однако идеология реформирования образования, сопряженная с переходом к проектному финансированию образовательных институтов, абсолютизирует роль инновации («инновации любой ценой»).

Изменчивостью педагогических приемов и технологий система образования отвечает на задачу формирования психологической и социальной готовности индивидов при изменении окружающих обстоятельств изменить собственные установки и личностные характеристики. Как признак образовательных инноваций рассматривается внедрение в учебный процесс тренингов, деловых, ситуационных, прогнозных, модельных игр, интерактивных образовательных технологий. Причем процесс обучения все более становится похож на процесс развлечения. Распространение тренинговых образовательных технологий на всех уровнях системы образования свидетельствует об укреплении образовательной парадигмы, ключевое назначение которой сформировать «умение», а не «знания». Отличие от прежней парадигмы образования в том, что ранее делался основной упор на усвоение знания прошлого, а теперь – на технологии поведения в ситуациях, основанных не столько на прежнем опыте культуры, сколько на индивидуальном понимании и личном опыте. Вчерашние школьники готовы подробно описать собственные мысли «по поводу», часто крайне далеко отстоящие от замысла автора, оценить поступки героев в основном с позиций сегодняшнего дня. Но они не подготовлены и не готовы провести литературоведческий анализ произведения с опорой на текст и авторские идеи. Неслучайно на разных ступенях образования начинает преобладать такой жанр письменных работ, как эссе⁵. Свободный жанр эссе призван зафиксировать субъективные соображения по некоему поводу, он не претендует на системную или исчерпывающую трактовку предмета. Целью этого вида работ для школьника и студента является развитие самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Использование концепций и аналитического инстру-

ментария, предполагающегося рамками темы, не имеет решающего значения в сравнении с авторской позицией по поставленной проблеме.

С точки зрения социальных последствий важно обратить внимание, что многократное проигрывание ситуаций делает людей, воспитанных на базе таких технологий, более терпимыми к любым возможным будущим событиям, а значит предсказуемыми и конформными. Позволю себе сослаться на опыт работы со студентами-медиками, изучающими курс «Биомедицинская этика». Попытки применить биоэтические принципы справедливости, правдивости, конфиденциальности, информированности к конкретным практическим ситуациям при первом приближении для студентов сопровождаются сильной эмоциональной реакцией, стрессовым состоянием. Однако по мере «проигрывания» сценариев поведения в различных моделях отношения врача и пациента уровень эмоционального переживания ситуаций снижается. Подобная готовность к поступку в многовариантном сценарии развития ситуации важна для медика, но если брать массовую профессиональную подготовку, то специалист, подготовленный посредством тренингов, более предсказуем и стабилен в своем поведении, при снижении личностной интеллектуальной рефлексии над его ценностными критериями.

Современное образование апеллирует не только к относительности знания, но и к относительности ценностей. В зависимости от ситуации профессионал должен быть готовым поступить различным образом. Такое образование не дает учащимся ориентиров стабильности в их будущей профессиональной деятельности. Отсутствие же таковых оказывается сопряженным с отсутствием системы ценностей в моральной сфере, что не может не сказаться на поведении человека в обыденных ситуациях. В отличие от прошлого, современное образование ориентирует учащегося не на воспроизводство ценностей, а на выработку своих собственных критериев оценки своего поступка и поступка другого. Причем такая выработка критериев далеко не всегда укладывается в рамки одобренного или допустимого обществом. Ориентация образования на готовность к постоянным изменениям провоцирует на выход из этих рамок как в мысли, так и в поступке. Тем самым идея преемственности ценностных составляющих культуры между поколениями по меньшей мере ставится под сомнение.

Образование не столько ориентировано на трансляцию традиций, сколько способствует тому, что новое поколение вырабатывает собственные критерии поведения в новых ситуациях. Ранее такая задача возникала только в периоды кардинальной смены социальной структуры. В современных условиях она становится нормативным требованием к системе образования, поэтому и реформы образования практически во всех странах мира стали постоянным явлением. Педагогические инновации ориентируют институты образования на то, чтобы готовить человека, способного к постоянному изменению окружающих обстоятельств, как и к изменению себя. Получается, что инновации оборачиваются все тем же стремлением получить на выходе из образовательных институтов человека социализированного.

* * *

Сегодня важно, чтобы за внешними изменениями, происходящими в образовании, общество увидело их смысл. Философия во все периоды своего существования уделяла особое внимание приложению тех или иных концепций к одной из областей социокультурной действительности – образованию. Философы всегда стремились осмыслить ценности и идеалы образования и образованности. По мере оформления системы образования, выявления специфических закономерностей функционирования и развития образовательных парадигм, осознания его универсального статуса в связи с потребностями личности в постоянном обновлении знаний в условиях возрастающего динамизма общественной жизни началось оформление философии образования в качестве самостоятельного исследовательского направления.

Первым институциональным оформлением данной исследовательской области принято считать создание в 40-х гг. XX в. в США общества философов и педагогов-теоретиков. Целью его стало исследование философских проблем педагогики, философская оценка образовательных программ. Помимо исследовательских задач речь шла и о подготовке учебных курсов и профессиональных преподавателей по философии образования в колледжах и университетах.

Процесс оформления философии образования как самостоятельного научно-учебного направления не завершен, но наблюдается переход от объединения отдельных исследователей в оформление институтов и департаментов. До настоящего времени продолжается прояснение статуса философии образования, ее места в системе философского знания, с одной стороны, и взаимоотношений с педагогической теорией и практикой, с другой стороны. Выделяются несколько подходов к определению её статуса. *Первый* трактует философию образования в прикладном ключе: речь идет об использовании общефилософских положений для обоснования сущности образования и закономерностей его развития.

Второй подход рассматривает сочетание «философия образования» как синоним теории образования, тем самым отрицается предметная специфика этого направления в сравнении с теоретической (общей) педагогикой, что неправомерно расширяет границы философии в целом. Примером такого рода широкого исследования является католический университет Иоанна Павла II (Любляна, Словения). Кафедра философии образования была учреждена в 1996 г. Философия образования определяется как субдисциплина педагогики, и ее основными целями являются следующие: философский анализ и интерпретация образования в его метафизическом, антропологическом, этическом, аксиологическом и по желанию (например, в критической философии образования) идеологическом аспектах. Ключевой темой научных интересов сотрудников является концепция персоналистической педагогики, сформулированная в динамичном режиме и в христианском вдохновении видения персоналистического самостоятельного обучения и самостоятельного образования.

Третий подход исходит из наличия у философии образования, как самостоятельной области философских исследований, особого предмета – образования в единстве ценностных, институциональных, процессуальных и результативных аспектов. Целостность объекта предопределяет принципиальную интегративность, междисциплинарность философии образования как философской дисциплины.

На рубеже XX–XXI вв. резко возрастает интерес к философскому обоснованию образовательных парадигм. Теоретизация проблем образования актуализируется в связи с кризисными яв-

лениями в этой сфере. Кризис выражается в неудовлетворенности качеством образовательного процесса практически всех его участников, в констатации консервативности образовательных институтов, в озабоченности разрывом между уровнем подготовки специалистов и потребностями общества. Практика реформирования образовательных систем большинства стран выявляет очевидный недостаток в философском обсуждении стратегических целей и задач образования для повышения качества граждан, обеспечения социальной стабильности, развития институтов гражданского общества, сохранения социально-культурной целостности и идентичности общества, обеспечения конкурентоспособности национальных экономик. В связи с этим стала нарастать потребность в развитии философии образования и как направления исследований, и как программы подготовки специалистов. Эта дисциплина сегодня занимает важное место в профессиональном философском образовании во всех западноевропейских странах и США, в нашей стране процесс формирования данной исследовательской области и специализации только начинается. На философском факультете МГУ имени М.В.Ломоносова кафедра Философии образования создана в декабре 2008 г. Идея открытия данной кафедры принадлежит декану философского факультета МГУ имени М.В.Ломоносова члену-корреспонденту РАН В.В.Миронову, кафедра создана при поддержке ректора МГУ имени М.В.Ломоносова академика В.А.Садовниченко. Целью учебных курсов и исследовательских работ кафедры является обсуждение предельных оснований образования и педагогики, места и смысла образования в культуре конкретных эпох, понимание человека и идеала образованности, смысла и особенностей педагогической деятельности.

Сложившаяся в России система профессионального философского образования в последнее десятилетие значительно меняется. Речь идет о диверсификации направлений подготовки, о формировании новых образовательных стандартов, институциональном оформлении междисциплинарных направлений исследований, развитии специализаций. В основе этих изменений осмысление профессиональным сообществом предназначения философского знания в новых социально-экономических условиях, стремление к осмыслению традиций фундаментального образования и образовательных инноваций⁶.

Для философского образования в недавнем прошлом основной задачей была подготовка профессиональных преподавателей. Эта задача в рамках социально-функционального подхода – подготовка студентов как профессиональных преподавателей – оказалась противоречащей социальной практике. Открытие ряда новых выпускающих философских факультетов и отделений, тем самым увеличение выпуска студентов происходили на фоне сокращения потребностей в молодых специалистах–выпускниках философских факультетов на кафедрах вузов в силу значительно уменьшения объемов педагогической нагрузки на нефилософских специальностях, изменения содержания подготовки аспирантов. Высокие конкурсы на философские специальности отражали скорее не желание абитуриентов получить востребованную профессию, а были связаны с общей «гуманитаризацией» структуры приема в вузы. Кроме того, это, конечно, свидетельствовало о расширении понимания образования как личностной ценности, о желании индивида приобщиться к особому миру философии как к знанию и образу жизни.

Вопрос о соотношении традиционного и инновационного в понимании смысла современного философского образования не имеет однозначного ответа. Формирование инновационных структурных элементов в системе философского образования связано с институциональным оформлением тенденций *диверсификации* высшего образования. Это понятие отражает меру разнообразия, означает перераспределение ресурсов, их вложение в новые сферы деятельности, существенно отличающиеся от первоначальных. Целью диверсификации является достижение устойчивости, уменьшение рисков за счет увеличения в системах разнообразия элементов и создания качественно новых.

Диверсификация философского образования ознаменовалась поворотом к развитию специализаций, имеющих прикладной характер⁷. Обращает на себя внимание тот факт, что специфика их состоит в придании статуса самостоятельных исследовательских областей междисциплинарным направлениям, в обращении философского знания к рассмотрению актуальнейших вопросов общественного развития. Важно обратить внимание на то, что при институциональном оформлении этой тематики происходит переориентация с философских размышлений об образовании,

представляющих собой приложение фундаментальных концепций к одной из областей социокультурной действительности, на выявление философского единства ценностных, институциональных, процессуальных и результативных аспектов образования, понятого как особый целостный объект. Это его свойство предопределяет принципиальную интегративность, междисциплинарность философии образования как философской дисциплины. Содержательная трактовка «образования» как предмета философии образования включает понимание образования как ценности, как процесса, как системы и как результата.

Философия образования как направление в современной науке характеризуется междисциплинарностью и сочетанием традиций фундаментального философского образования (изучение историко-философского материала, формирование навыков социально-философского анализа проблем) с исследованием прикладных аспектов. В российском философском пространстве сегодня философское осмысление образования вызывает профессиональный интерес значительного числа специалистов. Журнал «Философия образования» (главный редактор – Н.В.Наливайко, г. Новосибирск) интегрировал педагогов и философов, представляющих миссию данного научного направления в том, чтобы «представить наиболее общую и одновременно систематизированную философско-научную рефлексию сущностей, целей и методов современного образования. Именно философия образования призвана понимать и решать вопросы смысла, главных целей и задач современного образования. Философия образования рассматривает образование и воспитание как особые, исторически сменяющиеся способы трансляции культурного опыта»⁸.

От трактовки цели и ценностей образования зависит решение вопроса о желательном соотношении традиций и инноваций в его развитии, о критериях выбора технологий для каждого уровня образовательной системы, о соотношении целей образования как социальной сферы и социального института и отдельного субъекта. При обсуждении практических решений важна рефлексия над целями и содержанием образования, именно это и составляет задачи философии образования.

Примечания

- ¹ По материалам официального сайта Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ): <http://www.wciom.ru>
- ² *Петрова М.* Do you speak English? // Top-Manager. 2000. № 3. С. 97.
- ³ Материалы к выступлению Министра образования и науки Российской Федерации Андрея Фурсенко на Всемирной конференции министров образования «The Learning and Technology World Forum» // по материалам сайта Министерства образования и науки РФ: <http://www.mon.gov.ru/ruk/ministr/dok/6523>
- ⁴ *Хабермас Ю.* Интерсубъективное понятие индивидуальности // *Вопр. философии.* 1989. № 2. С. 38.
- ⁵ Создателем жанра эссе (от французского «essai», англ. «essay», «assay» – попытка, проба, очерк) считается М.Монтень («Опыты», 1580 г.).
- ⁶ *Мионов В.* Проблемы образования в современном мире и философия // *Отеч. зап.* 2002. № 2(3).
- ⁷ По представлению ряда выпускающих философских факультетов и отделений Учебно-методическим объединением по классическому университетскому образованию, учебно-методическим Советом по философии и религиоведению список специализаций в рамках специальности «Философия» был дополнен такими, как «030101/14 Социолингвистика», «030101/15 Социальное управление», «030101/17 Эстетика: арт-бизнес», «030101/21 Философия и методология принятия решений».
- ⁸ *Наливайко Н.В.* Философия образования: формирование концепции. Новосибирск, 2008. С. 11–12.

Образовательные стратегии в европейской культуре: Античность и Средневековье

Одним из вопросов, находящихся в компетенции философии образования, является вопрос о стратегиях образовательных процессов. Это не столь простая и весьма объемная тема имеет как актуально-современный, так и историко-культурный аспекты. От проработки вопроса в историческом контексте зависит понимание того, *что* есть образование, какие *типы* образовательных процессов сложились в истории мировой культуры, и, наверное, один из важнейших моментов: как стратегии образования выстраиваются относительно человека. Объем статьи не позволяет исследовать все указанные вопросы, однако можно поставить локальную задачу: рассмотреть условия формирования образовательных стратегий системного порядка в истории европейской культуры и найти те культурные факторы, которые позволяли образовательной практике приобретать этот самый системный характер. Надо сразу заметить, что этот анализ не будет принадлежать к области историко-педагогического дискурса¹.

История убеждает, что образование в той степени, в какой его необходимость была осознана обществом, обеспечивало процесс социализации человека, причем как в пользу утверждения его «традиционности», так и способствуя формированию социальных «новаций». Образование, ядром которого является обучение-научение, *жизненно* необходимо для социума². История его есть постепенное формирование специально создаваемых образовательных институций, в которых социум оптимизирует механизм

передачи накопленного опыта от поколения к поколению. Вместе с тем в образовательном механизме кроются возможности превышения социальных потребностей текущего дня – в этом заключается культурно-созидательная функция образовательной социальной институции.

Выявление особой важности образования на ранних этапах становления социума, отделение его от прямого усвоения повседневного общинного и гендерного опыта, с одной стороны, и наследования родовых жреческих умений, с другой, связано с возникновением и развитием государств и формированием религиозных институций. Европейская история знает немало примеров различных образовательных практик, и все они, каждая на свой лад, включены в реализацию тех или иных государственных или конфессиональных интересов³. Можно предположить, что есть внутренняя связь между установлением государственности и внедрением образовательных стратегий, вырабатываемых в интересах его властных структур. Однако по мере исторического движения реализацию образовательных потребностей берут на себя и иные структуры в обществе. Помимо государства, это, как уже сказано, конфессиональные институции; затем институции средневековых сословий (ремесленные цехи, рыцарские ордены, университеты и др.); светские организации гражданского общества в Новое время (общественные, политические, творческие, бюргерско-конфессиональные образования и т. п.); семья и, наконец, привычные в современной жизни специально созданные для этих целей образовательные системы, куда входят школы, вузы, библиотеки, Интернет-ресурсы и СМИ в Новейшей истории и современной культуре. История демонстрирует многочисленные примеры как взаимопонимания и согласования в решении этими инстанциями образовательных задач, так и полного взаимного разрыва и изоляции.

До определенного этапа – формирования науки Нового времени – образовательные стратегии Античности и Средневековья выстраиваются как имманентная часть институционального социального целого: государства, конфессии, цеха, монашеского ордена и т. д., отвечающая за передачу и сохранение имеющегося социального опыта. Человек в этих стратегиях занимает отведенное ему обществом, конфессией, профессией и семейным статусом место. С возникновением науки как самостоятельного института Нового

времени в европейской культуре образование также оформляется как самостоятельная институция, ориентированная как на науку, так и на прогрессирующее фабричное производство. Ближе к концу XVIII в. начинает складываться система политехнического образования, а с начала XIX в. процесс затрагивает и гуманитарные дисциплины. Рубеж XVIII–XIX вв. – время формирования новых европейских образовательных стратегий, в которых сам по себе образовательный статус начинает играть новую роль: только он, этот статус, дает возможность человеку рассчитывать на продвижение по социальной лестнице в обществе⁴. Более того, предполагается, о чем писал еще И.Кант, что новые европейские университеты могут брать на себя роль проводников передовых идей в управлении государством⁵.

Дискурс, проясняющий устройство образовательных институций, можно рассматривать как презентацию ранних образовательных стратегий. Нам важно, кроме предъявления этого рода дискурса, зафиксировать связь образовательных стратегий с человеком и тем местом, которое отводится ему в образовании⁶. Существенно различать, предполагают ли стратегии формирование, консервацию или развитие человеческих возможностей. Самый общий взгляд на некоторые дискурсы, представляющие образовательные стратегии Античности и Средневековья, будут рассмотрены далее.

* * *

В полисной античной государственности формируются первые в европейской истории образовательные стратегии, условием возникновения которых была забота о воспитании нового поколения свободных граждан, являющихся носителями государственных интересов. Военные, ремесленные, музыкальные, гимнастические и прочие «искусства» были осознаны жизненно необходимыми для свободных граждан полиса и их детей, без них практика наилучшего управления не могла быть обеспечена, а сам полис рисковал лишиться себя богатой и разнообразной жизни.

Мы не можем с абсолютной достоверностью воспроизвести все элементы образовательной системы древних греков, хотя источников, касающихся этой темы, прямых и косвенных, вполне

достаточно⁷. Наша задача – проанализировать античные тексты как носители дискурсивных практик, содержащих в себе образовательную стратегию древних греков, которая базировалась на столь важном для культуры античного полиса «всеобщем» (как бы мы сказали сегодня), но не равном (предназначенном только свободным юношам) образовании.

Выявляя практическое назначение полисного образования, Аристотель, во-первых, связывает его с *воспитанием* свободных граждан полиса; во-вторых, полагает, что оно нацелено на обеспечение совершенных форм управления государством, причем в состоянии как войны, так и мира. Основанием, на котором должна быть построена *общеполисная система образования*, выступает тезис о необходимости *общей заботы со стороны государства* о воспитании молодежи. Исходя из «одной конечной цели государства» – обеспечения *общения граждан в духе добродетели*, философ приходит к выводу, что «для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом»⁸ (VIII.1.1.1337a20–25. Курсив мой. – М.К.). Критикуя порядок воспитания и образования, когда каждый «печется о своих детях *частным* образом и учит *частным* путем тому, что ему вздумается» (там же. Курсив мой. – М.К.), философ положительно отзываясь об опыте лакедемонян, у которых воспитание носит «общественный характер», т. е. тождественно интересам их государства.

Содержательная сторона образовательного процесса, собственно педагогика в нашем сегодняшнем смысле слова, разделяется на «свободные» (грамматика, гимнастика, музыка и иногда рисование) и «ремесленные» занятия. Последние в стратегии философа не дают возможности применения добродетели, т. к. они выполняются за плату, а потому лишают людей «необходимого досуга» (VIII.1.1/1337b10–15). **Существенно также, что слишком ревностное отношение к свободным занятиям также отнимает драгоценную для человека свободу, которая и позволяет отдать время досугу.** Иными словами, воспитание/образование (*пайдея*) осуществляется для выполнения разных задач: деятельностной и досуговой. Последняя означает пользование свободой в своих интересах. В этой стратегии исследуется и вопрос о том, чем следует заполнить досуг, т. е. на что может быть направлена свобода. Игра, к примеру, не может со-

ставлять предмет досуга, она лишь способствует отдыху во время труда. А вот музыка способна, доставляя удовольствие, составить смысл досуга свободных людей: «А так как людям очень редко удается достигнуть высшей цели своего существования, отдыхают же они часто и прибегают к забавам не ради высшей цели, но и ради удовольствия, то, пожалуй, полезно находить полное отдохновение в удовольствии, доставляемом музыкой» (VIII.V.2.1339b30). Кроме того, музыка, по размышлениям Аристотеля, оказывает воздействие на нравственную сторону души, потому она должна стать предметом для воспитания молодежи.

Грамматика и рисование безусловно полезны в житейском обиходе, позволяя, среди прочего, сообщить много новых сведений. Они развивают способность к оценке произведений искусства, в то время как гимнастика полезна для развития тела. Аристотель вместе с тем считает, что свободным людям не пристало искать в образовании только пользу, хотя порядок развития способностей должен иметь свою последовательность: развитие навыков предшествует развитию ума, а физическое развитие – умственному воспитанию. Причем оно должно быть умеренным, не надрывая силы воспитуемых. Следует учитывать, что сильное физическое напряжение препятствует развитию ума, а умственное сдерживает развитие тела (VIII.IV.1.1339a10).

Аристотель, проектируя полисную систему образования, настойчиво подчеркивал, что смысл деятельности свободнорожденного человека не может состоять в ее односторонности, что стратегия образования нацелена на *«применение добродетели»*, ради которой и существует человек. Сама его жизнь распадается на занятия и досуг, на войну и мир и связана необходимостью и полезностью. Войны рано или поздно заканчивались миром, а необходимые труды – досугом, где в полной мере может осуществиться *«конечная цель»*, т. е. проявить в себе прекрасное, ради которого и существует душа свободного человека. Именно эти задачи лежат в основе аристотелевской образовательной стратегии *«для детского и остальных возрастов»*, как он точно определяет *всех «нуждающихся в воспитании»* (VII.XIII.8.1333h5). **Причем наущение** пользованию досугом, видимо, более сложная задача, чем обучение искусству ведения войны или ремеслу. Аристотель замечает, что большинство государств обращают внимание на подготовку вои-

нов, а потому «держатся, пока они ведут войны, и гибнут, лишь только достигают господства» (VII.XIII.15.1334a10). Философ уверен, что виноват в этом «законодатель, который не воспитал в гражданах умения пользоваться досугом» (там же).

И здесь Аристотель вполне согласен со своим учителем Платоном. Именно философия есть правильное и достойное занятие во время досуга, мужество и выносливость необходимы во время войны, а воздержанность и справедливость – в мирное время. Сословное деление полиса остается основой как в платоновской (мудрецы – сословие правителей), так и аристотелевской стратегии образования. Однако если для Платона высшая цель – возможность осуществить идею Блага, что доступно только философам-правителям, в чьих руках находится и образовательный проект, то Аристотель определяет человека как свободного гражданина. Существенно, что вместе со свободным гражданином свободу обретает и полис, к которому тот принадлежит.

Проект полисной стратегии образования был написан Аристотелем тогда, когда полисное устройство античного социума подходило к своему историческому концу. Однако в интеллектуальной истории Европы аристотелевский стратегический проект имел длительное продолжение. Можно предполагать, что в эллинистических Афинах Эпикур, собирая друзей-единомышленников в своем Саду, реализовывал именно «досуговую» сторону образовательной системы Аристотеля. Конечно, это уже не полисный проект, но эпикурейский гедонизм возможен только в условиях досуга, о котором заботился Аристотель. Эвдемония как цель эпикурейской нравственной доктрины доступна тем, кто умеет наслаждаться деятельностью своего ума и общением с единомышленниками, отвлекаясь от внешних неприятностей и не замечая царящих в мире человеческих страстей, войн, раздоров и прочих безобразий. Эпикур ставил счастье в зависимость от образования как работы человеческого ума в поисках смысла жизни – это ли не индивидуализация добродетелей? Образование должно направляться не на достижение социальных добродетелей, как это предполагал Аристотель, а на обретение знаний о природе вещей по мере возможностей *каждого отдельного человека*, согласного с этой самой природой. Таким образом, Эпикур частью развивал идеи Аристотеля, а частью их абсолютно опровергал. Во всяком

случае он не стремился делать из своих Садов образец для всеобщего подражания, т. е. образцовую образовательную систему всего эллинистического мира, которая была бы востребована везде. Его образовательная стратегия предельно индивидуализирована. Однако встает другой вопрос: можно ли предположить, что в этом случае мы имеем дело с внесистемной стратегией образовательной и досуговой деятельности?

Скорее всего, системность предполагает ряд характеристик. Эпикурейцы на протяжении долгого времени пропагандировали идеи своего учителя, Сад остался уникальным феноменом культуры, но космический порядок (Физика), который следует постигать тоже упорядоченным образом (Каноника), а в совокупности достичь состояние счастья (Этика) составили трехчастную структуру философского эпикурейского учения, тем самым, придавая систематический порядок содержанию эпикурейской школы. С эпикурейским Садам плохо вяжутся идеи государственной стратегии образования, как это имело место в полисном проекте Аристотеля, а также и Платона, учение которого за недостатком места мы подробно не разбирали. Однако о стратегии образования человеческой индивидуальности для достижения собственного безмятежного счастья и полного согласия со своей природой и космосом в эпикурейской школе говорить можно. «В отличие от представления о дружбе, распространенного в Академии, эпикурейское представление не было связано с интересами государства и выступало лишь средством реализации личности»⁹, – считает современная исследовательница. То, что называют эллинистическим индивидуализмом, обнаруживается в смене образовательной стратегии. Не ради досуговой деятельности равных и свободных граждан всего полиса, а ради достижения согласия с самим собой и своими единомышленниками выращивал свой Сад философ Эпикур, затевались дружеские пиры для размышлений и бесед.

Зато другой наследник Аристотелевых идей, оратор и государственный деятель эпохи римской республики Цицерон, учившийся, кстати, и у схоларха эпикурейской школы, что не помешало ему затем критически отнестись к эпикурейству, преследовал цель – убедить римлян именно в необходимости системного образования, основу которого должна составлять философия. Цицерона можно считать если не автором, то, безусловно, исполнителем блестя-

шей идеи – представить стратегический проект *образования как энциклопедически организованного знания*. Все условия к тому были созданы. Греческая философия от Фалеса до Эпикура и ранних стоиков была доступна Риму, надо было только захотеть ее изучать и счесть необходимой и достойной римского гражданина. Именно эту разъяснительную работу блестяще проводил Цицерон. Исследователь его творчества отмечает, что «обычно недооценивается та “задуманность”, та последовательность и стройность, та широта охвата проблем», которая составляет «главную научную заслугу» Цицерона: он пытался дать римлянам целостное представление о философии, «картину греческой философии “в целом” на основе извлечений и отбора всего, по его мнению, наиболее приемлемого, “наилучшего”»¹⁰. Цицерон, как и Аристотель, считал, что для успеха образования необходимо внедрение идеи государственной пользы. А образованные римляне в свою очередь необходимы государству, нуждающемуся в ораторах, юристах, политиках, государственных чиновниках, педагогах и т. п. Ту же позицию занимал Марк Фабий Квинтилиан, не только теоретик, но и практик педагогического дела, открывший в Риме риторскую школу, которая пользовалась широкой известностью и находилась под покровительством императоров, а при Веспасиане стала первой государственной школой.

В своем сочинении «О воспитании оратора» в 12 книгах Квинтилиан обосновывает стратегию общественного воспитания, отдавая ему предпочтение перед домашним. Будучи практиком в педагогике, этот римский муж, разрабатывая свой подход к процессу образования, считал, что все дети являются сообразительными от природы, а потому нуждаются в правильном воспитании и обучении, которое должно учитывать их индивидуальные особенности (кстати, это коррелируется с платоновской идеей, лежащей в основании его проекта идеального государства). В самом процессе обучения он предлагал свою образовательную *методику*. Квинтилиан различал три ступени в овладении знаниями – подражание, наставление и упражнение – для наиболее успешного развития памяти, с одной стороны, но и понимания, с другой, в процессе усвоения учеником урока. Однако все эти методики наиболее действенны при коллективной, а не индивидуальной форме обучения.

Римская античность безошибочно предпочла всем возможным дисциплинам в обучении наиболее практическое и востребованное в государственных делах – ораторское искусство. Это не значит, что не писались и не были востребованы книги по агрикультуре, архитектуре, военному искусству, астрономии и т. п. Однако не досуг, как полагал Аристотель, не индивидуальная работа ума, желающего понять устройство природы, чем занимался Эпикур, цементировали интеллект римлянина. Умение правильно, красиво, грамотно и практически безупречно строить речь в суде, на Форуме, в собраниях перед публикой требовало обучения риторике, которая становится целевой дисциплиной в системе образовательных «искусств». И если для Цицерона высшим искусством все же оставалась философия, то для Квинтилиана, скорее, риторика. Но, как и в образовательном проекте Аристотеля, человек не был потерян в практически выстроенной стратегии образования римлян. Он всегда оставался в поле зрения оратора. Конечно, это не тот свободный гражданин, целью которого был досуг в полисегосударстве. Человек имелся в виду, когда оратор отстаивал интересы обвинения или защиты в судебных речах¹¹, когда произносил нравственные поучения, и тем более тогда, когда, оступив от публичных речей, обращался к эпистолярному жанру, этому паллиативу риторического искусства.

Сенека соединил воспитательные возможности двух последних направлений в известнейшем произведении «Нравственные письма к Луциллию», имевшем в виду судьбу отдельного человека и его нравственные искания. Идея о слитности воспитания и образования в высшем смысле как поиска истины благодаря дарованной богами способности человека к философии составляет основную идею этой стоической назидательной рефлексии: «За что было бы нам чтить философию, если бы она зависела от чужой милости? Ее труд один: отыскивать истину обо всех делах божеских и человеческих. С нею неразлучны справедливость, благочестье, совестливость и прочие ее спутники – связанные и согласные между собою добродетели. Она научила чтить все божественное и любить все человеческое, научила, что в руках богов – власть, а между людьми содружество...»¹². Путь к знаниям через самообразование, чтение книг немногих, но хороших, воздержание от пороков, экономия времени, свобода от страхов, расширение досуга как

времени, потраченного на обретение мудрости, – можно ли за такой стратегией предполагать системность образования? Пожалуй, она весьма далека от государственных интересов, еще более, чем эпикурейская практика, сконцентрирована на внутреннем в человеке, его спокойствии и независимости от внешних обстоятельств. Однако образование ли это вообще, если, как считал Сенека, мудрости научить нельзя? Думаю, что образовательная интенция безусловно остается, а стоическое учение проективно, системно в своем содержании и взаимообусловлено в своих частях.

Вот рассуждение только об одной части, нравственной: «Было установлено, что она делится на три; первое в ней наблюдение, назначающее каждому свое и оценивающее, что чего стоит <...>. Второй раздел ее учит о побуждениях, третий о поступках. Первая твоя обязанность – судить, что чего стоит; вторая – соразмерять и обуздывать в зависимости от этого твои побуждения; третья – заботиться, чтобы побуждения и поступки друг другу соответствовали, а сам ты ни в тех, ни в других не впадал в противоречие с самим собою. Если одного из трех не будет, нарушится и все остальное» (Письмо LXXXIX, 14–15). Похоже, что, как и в случае с Эпикуром, системность образованию придавало само содержание философии, как хорошо оформленной, логически выстроенной и самоценно определенной Мудрости.

* * *

Для римской культуры практика образования строилась в поле языкового диалога, где греческий язык был *источником знаний*, стимулом для разработки собственного ученого языка – латыни – с его особой научно-философской терминологией, необходимостью овладения искусством перевода и освоением коммуникационной открытости, куда включались также и другие культуры и языки обширных территорий Римской империи: арамейский, сирийский, коптский, галльский, языки германских этносов и многие другие.

В процессе становления христианства в западной части Европы латынь стала официальным языком конфессии, являясь не только книжным и служебным языком для беседы человека с Богом, но и средством ученого общения людей, говорящих на разных родных

языках этносов, включившихся в процесс христианизации в I тыс. н. э. Для античности изменение образовательных традиций и наполнение их новым религиозным содержанием стало практической задачей перехода от школы языческой к школе христианской, которую еще надо было создать. Государственная стратегия вплоть до самого падения Империи не могла включить интересы Церкви в свои прагматические образовательные программы, однако широкая практика разнообразных философских школ на ее просторах позволяла постепенно формировать новую, не государственную, а конфессиональную стратегию образования. В этой новой ситуации кардинальным образом должен был измениться образовательный проект, в который следовало включить очень мощный полемический заряд. С одной стороны, новая школа не может быть школой язычников и иудеев, а с другой стороны, в нее могут прийти люди, невзирая на свою государственную, этно-национальную, гендерную, возрастную и проч. принадлежность, при условии, что они желают жить с верой во Христа. Над разработкой нового проекта с самого зарождения христианства трудились апологеты и Отцы Церкви¹³. Первым подробным образовательным проектом, исходившим из веры в Бога-творца и осознанным как необходимость получения *знания как веры для спасения* каждого человека, видимо, следует считать трилогию Климента Александрийского «Увещание к эллинам», «Педагог» и «Строматы»¹⁴.

Как пишут исследователи, «трилогия трактатов представила четкую программу постепенного наставления и формирования совершенного и просвещенного христианина, опирающуюся на выработанную в александрийской школе последовательность учебного плана»¹⁵. Таким образом, именно первая часть – обращение к язычникам, которые имели опыт обучения в языческих школах, – брала на себя реализацию стратегии переориентации. Вместе с тем известно, что ко 2-й половине II в. уже получили распространение катехетические школы, одну из которых и нашел Климент в Александрии у Пантена, а затем, после его ухода на Восток, возглавил ее сам. Школы этого рода выполняли прямую задачу – подготовить человека к принятию крещения, т. е. передать вероучительные знания нового типа, необходимые для благочестивой жизни и спасения. Соединение двух образовательных стратегий, катехетической и богословской, имело своим основанием тексты Священного Писания.

Пантен шел путем разума, объединяя веру и знания, как и многие апологеты, приспособливая античный философский багаж к богоданным истинам веры. Его школа имела два направления: экзотерическое и эзотерическое. Первое было доступно всем, второе же – только совершенным и философски образованным христианам. Климент стал первым христианским наставником Александрийской школы (191–202 гг.). Он так доказательно и убедительно истолковывал Священное Писание, что многие из язычников, посещавших его школу, становились вскоре христианами¹⁶. Согласимся со многими исследователями, что эту стратегию, имеющую конфессиональную опору и вместе с тем обеспечивающую утверждение христианской веры, можно определить как *учительную*. «Педагог» Клемента обращен к нравственности человека, которая, по его представлению, делится на «склонности воли», «внешние действия» и «страсти» (согласитесь, почти Сенека с его трехчастным делением нравственной философии на наблюдение/оценки, побуждения и поступки). «Увещающий Логос» способен заставить человека отказаться от «старых заблуждений», к которым склоняет его собственная воля, и научить Богопочтению; «постановляющий Логос» задает законы человеческим действиям, а «целящий Логос» врачует человека от страстей¹⁷. Этот триединый Логос и является, по Клименту, Педагогом. «Практика, а не теория, область Педагога, не обучение, а нравственное улучшение, вот Его цель; жизнь мудреца, а не ученого Он хочет начертать перед нами»¹⁸. И так же, заметим, как у Сенеки все три части должны существовать одновременно и взаимозависимо, так и у Климента Логос, имея в виду спасение людей, сначала состоит Увещателем, затем Педагогом, а затем Учителем. Учитель Небесный – Иисус, пастырь добрый, воспитатель единого стада – объявляет всех людей на земле своими учениками, которых он *наставляет, как должно служить Богу, и обучает*. В такой стратегии, можно не сомневаться, совершенство Учителя предопределяет вечное и никогда не завершаемое состояние ученичества, наделение учеников именем «младенцев», свободных от мудрости этого мира, а потому более «расположенных» ко спасению. Однако Климент не отказывается от логики демонстрации самого слова «педагогия», рассматривая системные параметры организационной стороны дела: 1) нали-

чие воспитываемого и обучаемого; 2) воспитывающего и обучающего; 3) самый акт воспитания; 4) передаваемые учения (например, заповеди)¹⁹.

Спустя два столетия Аврелий Августин подошел к процессу образования с точки зрения *христианской науки*. Именно это название имел труд, над которым он работал тридцать лет (396–426 гг.), – «Христианская наука или Основания Священной Герменевтики и Церковного красноречия». Этому труду предпослано вступление, которое можно рассматривать как дискурсивное описание стратегии христианского образования, причем полемически заостренное. Оппонентами Августина являются те христиане, которые полагают, что Бог сообщил им веру и знания без «руководства человеческого», т. е. неким чудесным образом, который исключает процесс обучения. Таких, считает Августин, надо остерегаться за слишком «надменные мысли» и «опасные искушения»: «Нет сомнения, что всякий способ научения мог и может совершаться через Ангела, но в таком случае участь человечества была бы весьма низка, если бы Бог не благоволил сообщать людям слова Своего чрез людей же»²⁰.

Стратегию обучения «чрез людей» Божественному Слову Августин кратко сводит к следующему: 1) необходимо придерживаться «известных правил, способствующих уразумению смысла Писания» (С. 36); 2) смысл Писания необходимо *понимать*, включая «темные места» (С. 40); 3) полученное знание не есть собственность познающих (исключая ложь, которая принадлежит тому, кто ее допускает); 4) «все истинное происходит от Того, Который сказал о себе: *«Аз есмь Истина»*» (С. 41). При этом весь процесс образования (занятия Св. Писанием «ученым образом») распадается на два главных предмета – нахождение истинного смысла Св. Писания и способа его сообщения. В соответствии с этим всякая наука, по Августину, ведет к различению собственно *предметов (вещей=res)* и *знаков*. В Первой книге речь идет о предметах и различии по отношению к ним: одним предметам надо радоваться, другими пользоваться, к третьим можно применить и то, и другое отношение. Заключение, к которому приходит Августин, состоит в том, что «полнота и цель Закона и всего Св. Писания есть Любовь... к тому единственному Предмету, Который может исполнять нас радости, и любовь к тем существам, которые вместе

с нами могут исполниться этой радости (ибо о любви к самому себе заповедь не нужна)» (С. 68). Стратегия образования христианина, таким образом, по Августину, имеет целью назидание «двоякой любви к Богу и ближнему» (С. 69). Основанием этой стратегии выступает вера: «Никогда не надобно забывать, что мы ходим здесь верою, а не видением...» (С. 70). Но *visе versa*: «Ослабевает вера там, где потеряется уважение к Св. Писанию: если же ослабевает вера, ослабевает и самая любовь» (там же). Где вера, там и надежда. Августин заключает: «Вера, надежда, любовь составляют основание как всякого истинного знания вообще, так, в особенности, Науки изъяснения Св. Писания» (там же). Любовь должна быть от «чистого сердца», надежде необходима «благая совесть», а вера с необходимостью является «нелицемерной» (С. 71–71).

Как видим, познавательные возможности в образовании христианина определены его верой, надеждой и любовью в понимании «сути предметов самих в себе» (С. 73). Однако в христианской образовательной системе важно не только понимать суть предметов, но и понимать, *как и с помощью чего* они выражены. Во Второй книге «Христианской науки» Августин разбирает цели употребления и особенности «искусственных (условных)» знаков. Здесь проектируется механизм христианской педагогики: посредством знаков в душе другого человека «напечатлевается» то, что находится в уме человека, дающего знак. Свыше данные знаки Св. Писания также «сообщаются нам посредством людей же, написавших оные» (С. 74). Слова, сказанные и записанные в Св. Писании, должны служить людям во спасение, а потому они перелагаются на разные языки, чтобы могли быть усвоены разными народами.

Августин рассматривает «степени» (ступени) движения познающего человека к Богу как цели и долженствованию всей христианской стратегии образования. Для уразумения «воли Божией» необходимо обратиться за поддержкой к следующим «степеням»:

1. Иметь *Страх*, чтобы внимать Божественным предписаниям, чего люди должны желать, а от чего удаляться. Страх, как пишет Августин, «возбуждает в нас мысли о нашей смертности и самой смерти», смиряя плоть и «кичение гордости нашей» (С. 78).
2. Иметь *Дух благочестия*, который делает людей кроткими и заставляет думать и верить, «что все заключающееся в Писании, хотя иногда темное для нас, лучше и вернее всех мудрований на-

ших» (С. 78). 3. Иметь степень *Знания* двух Заповедей: «Должно любить Бога для Бога и ближнего также для Бога; должно любить Бога всем сердцем, всею душою, всем разумением – а ближнего как самого себя, т. е. чтобы всецелая любовь к ближнему, равно как и к себе самим, относилась потом к Богу» (С. 79). 4. Иметь степень *Силы*, которая позволяет человеку оставить привязанность к миру, оставить печаль, видя удаление себя от любви к Богу и ближнему, по Слову Божьему и наконец обратиться к любви вечных благ – единства в Троице. 5. Степень *Совета* милосердия: человек очищает, «упражняет себя в любви к ближнему и усовершенствуется в ней» (С. 80), достигнув состояния возможности любить своего врага. 6. Степень *Чистоты сердца* способствует очищению внутреннего ока, способного видеть Бога по мере умирания, ухода из этого мира. Жизнь в этом мире не совместима с созерцанием Бога. 7. Степень *Мудрости* достигается в состоянии святости, добрым и чистым по сердцу своему человеком.

В этом проекте образование в узком смысле этого слова есть развитие в человеке третьей степени, связанной с чтением и пониманием Св. Писания (Канонических книг), причем знание трех языков – латинского, греческого и еврейского – для этих целей обязательно (С. 84). Возможность толкования Св. Писания связана с особым вниманием к «темным местам», наличие которых имеет и воспитательное значение – «истреблять гордость и небрежность людей» (С. 78.) Исследованию этого вопроса посвящена Третья книга «Христианской науки», которая способствовала во многом становлению христианской герменевтики и комментаторства.

В стратегии образования Августина заложены необходимость отказа от всего, что является делом рук или заблуждений человеческих. Это суеверия, предсказания, магические действия и гадания, общения с бесами и внимание голосам демонов. Однако есть «установления или изобретения человеческие», к которым Августин относится благосклонно и считает их необходимыми в достойной жизни и образовании христианина. Это прежде всего письменность («начертание письмен»), а также предметы культуры: одежда и уборы, вес, мера, клеймо и цена. Необходимо изучение истории – «установления нечеловеческого происхождения», хотя повествует она с достоверностью «о всех прошедших установлениях или произведениях человеческих» (С. 108), но порядок времен установлен

Творцом и Правителем. Столь же полезно человеку изучать медицину и земледелие, служащие для «восстановления или благоустройства телесной природы» (С. 110). Логика и риторика необходимы для правильного применения человеком, т. е. для извлечения истины из Св. Писания. Наука о числах также «сотворена не людьми, но только исследована и открыта ими» (С. 118). Вообще порядок мышления задан человеку свыше – это и есть смысл, цель и задача христианской стратегии образования. «Истина соединения мыслей не есть изобретение человеческое, – заключает Августин, – она только дознана людьми и замечена для того, чтобы можно было ей учиться и учить, сама же в себе она являет естественный закон природы, свыше установленный» (С. 113).

Эта стратегия работала в европейской культуре на протяжении всего Средневековья и находила себе прямое применение в разнообразных образовательных системах: и в унаследованных от античности через Бозция и других поздних римлян системах семи свободных искусств, в монастырских школах, в университетской средневековой системе, а также во многом послужила основанием для системы образования и воспитания Иезуитского ордена.

* * *

Подводя итоги, отметим, что системность образования, как результат образовательных стратегий, сформулированных в античных и средневековых дискурсах, имела основания в самой структуре европейской культуры: 1) связь человека и государства в античном полисе и возможность досуга как распространенной деятельности для свободных граждан; 2) содержательная системность философских, а в Средние века и богословских школ, являвших собой центры выработки разнообразных «ученых» дискурсов; 3) риторическая школьная традиция, имевшая практическую необходимость для государства, а потому сыгравшая ключевую роль в образовательном процессе латинской античности и перешедшая в средневековую схоластику; 4) христианское вероучение, где Творец есть Спаситель и Учитель, а человек – творение Божие – имеет способность следовать Своему Учителю; 5) сложная полиэтническая, феодально-сословная, городская и конфессионально-

иерархическая структура Средневекового общества; б) латынь как язык, на котором ученые люди обращались к Богу, а государи писали законы своего государства. Понятно, что перечень можно продолжать. Однако важно зафиксировать, что на каждом этапе европейской истории *образовательные институции* были результатом соединения и механизма действия сразу нескольких из указанных здесь социокультурных оснований, в которых определенная образовательная стратегия безошибочно себя реализовывала.

Примечания

- ¹ Историко-педагогические исследования этой проблемы проводятся в Институте теории и истории педагогики РАО. См. работы: В.Г.Безрогова, О.Е.Кошелевой и др.
- ² «Обучение с момента своего возникновения в качестве процесса социального и культурного наследования опыта предыдущих поколений человеческого сообщества на первых этапах своего оформления существовало как обучение возможности выжить. “Жить” – значило обучаться, учиться» (*Безрогов В.Г.* Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008. С. 7).
- ³ Вспомним, к примеру, что школа Пифагора вместе со своим учителем стала «полигоном» для захвата, правда, неудачного, власти в Кротоне. Идея же воплощения идеального государства для Платона была делом его жизни и тогда, когда он основал свою Академию.
- ⁴ Очень похожим является процесс формирования средневековых европейских университетов, однако с той разницей, что статус *docēti* давал *возможность преподавания* в университетской корпорации, т. е. воспроизводил образовательную традицию для нее самой, в то время как образовательная стратегия Нового времени дает статус для продуктивной деятельности в науке как самостоятельном институте, а также в тех профессиях, где требуется соответствующий образовательный статус. См.: *Уваров П.Ю.* У истоков университетской корпорации // Лекция в клубе Билингва. <http://polit.ua/lectures/2010/02/08/uvarov.html>
- ⁵ См. работы И.Канта 1798 г. В трактате «Спор факультетов» Кант обсуждает взаимодействие социальных институций, факультетов университета и правительства как ответственных за состояния гражданского общества, в которых участвует человек. Он ставит вопрос о взаимодействии и взаимоотношении этих институций в двух планах: 1) в ситуации подчинения и господства, сложившихся между правительством и факультетами, обязанными давать советы «*практическим деятелям* для публичного изложения»; 2) в ситуации относительной самостоятельности факультетов, которая сообщает свободу философскому факультету для пользы самого правительства, ибо «без строгой проверки и возражений (со стороны философского факультета. – *М.С.*) у правительства не будет достаточно ясного понятия о том, что ему самому полезно или вредно»

- (*Кант И.* Спор факультетов // *Кант И.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1966. С. 333). Свобода проявляется в *свободе воззрений*, которые должны быть обнаружены, т. е. высказаны перед *ученой публикой* (а не перед простым народом, не разбирающимся в научных истинах), состоящей из представителей всех других факультетов университета: богословского, юридического и медицинского.
- 6 На эту связь в историко-педагогическом аспекте обращено внимание в статье О.Е. Кошелевой. См.: *Кошелева О.Е.* Антропологические основания педагогики христианского Средневековья // Тр. каф. педагогики, истории образования и педагог. антропологии. М., 2001. Вып. 2. С. 78–102.
- 7 См., например: *Безрогов В.Г.* Традиции ученичества и институт школы... гл. 2. Школа и ученичество в классической античности. Особенно важна подробная библиография в этом разделе.
- 8 *Аристотель.* Политика. М., 1984. Т. 4. С. 375–644. Здесь и далее в скобках указывается ссылка на раздел «Политики».
- 9 *Шахнович М.М.* Сад Эпикура: Философия религии Эпикура и эпикурейская традиция в истории европейской культуры. СПб., 2002. С. 99.
- 10 *Утченко С.Л.* Цицерон и его время. М., 1972. С. 369.
- 11 Так например, Квинтилиан пишет, что в судебной практике более весомы те доказательства, что «выводятся убедительным образом из характера действующих лиц» (*Квинтилиан.* О воспитании оратора. V, 12, 13. / Пер. Т.И. Кузнецовой). См. подробнее: *Кузнецова Т.И.* Техника повествования в ораторском искусстве // Поэтика древнеримской литературы. М., 1989. С. 157–185.
- 12 *Сенека.* Нравственные письма к Луциллию. М., 1977. С. 201. п. ХС.
- 13 См.: *Безрогов В.Г.* Становление образовательных традиций христианской школы в I–V веках. М., 2004; *Безрогов В.Г., Матулис Т.Н.* Воспитательные идеи Нового Завета // История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения. Учебное пособие / Общ. ред. Т.Н. Матулис. М., 2004. С. 279–355; *Кошелева О.Е.* Антропологические основания педагогики христианского Средневековья // Тр. каф. педагогики, истории образования и пед. антропологии. М., 2001. Вып. 2. С. 78–94; *она же.* Антропологические основания средневековой западно-христианской педагогики // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. 2002. № 3. С. 79–92.
- 14 *Безрогов В.Г.* Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии. М., 2003.
- 15 *Безрогов В.Г., Варьяш О.И.* Климент Александрийский // Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Пособие для учащихся пед. колледжей и студентов вузов: В 2 т. Т. I. М., 1994. С. 31.
- 16 *Корнилов А.П.* Богословие иносказания: Александрийская школа // http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/bogoslov/Article/Kornil_bogInosk.php
- 17 *Климент Александрийский.* Педагог. Кн. 1-я // Антология педагогической мысли христианского Средневековья... Т. I. С. 32.
- 18 Там же. С. 33.
- 19 Там же. С. 34.
- 20 *Блаженный Августин.* Христианская наука. СПб., 2006. С. 40. (Далее ссылки в тексте на это издание, с указанием страницы в скобках).

Концепции авторства и задачи системы образования

Проблема авторства уже давно вышла за пределы собственно текстологии и филологической науки в целом и теперь принадлежит к числу междисциплинарных. В нее вовлечены и педагогика, которой необходимо задавать некие методические ориентиры при столкновении в процессе преподавания с так называемыми «трудными случаями»; и культурология, которая при решении проблемы авторства настаивает на проведении анализа социокультурного контекста эпохи; и философия, которая пытается вычленить для себя не столько культурно-локальные, сколько постоянно переплетающиеся друг с другом универсальные парадигмы мышления.

Слово «автор» в обыденном языке используется чрезвычайно широко. Часто говорят об авторе гола, авторе мирового рекорда и т. д. Мы будем вести речь лишь об авторстве текста, причем под текстом будем иметь в виду некую линейную последовательность языковых или – как еще говорят – вербальных знаков.

Проблема авторства текста не лежит на поверхности, и потому может показаться, что здесь вообще нет никакой проблемы. Дело в том, что в подавляющем большинстве случаев мы являемся носителями некой неотрефлексированной, обыденной точки зрения на авторство, стихийно сформировавшейся в процессе учебы в школе и вузе, которая обычно имеет достаточно неопределенные очертания. Однако в ней доминирует множество паттернов, характерных для так называемого классического понимания авторства (о нем речь впереди), которое глубоко укоренилось в нашем сознании.

Поэтому, сталкиваясь преимущественно с текстами классической традиции, мы чувствуем себя достаточно комфортно и бесппроблемно. Так, мы знаем, что автором романа «Война и мир» является Лев Толстой, потому что он его написал. То же *mutatis mutandis* мы проецируем и на все другие произведения. Разумеется, существуют тексты, относительно которых нельзя точно сказать, кто конкретно является их автором, но, скорее всего, его имя волею судеб просто кануло в Лету.

Следует отметить, что в соответствии с классической концепцией каждый текст обязательно имеет своего автора – человека, который его тем или иным образом создал. Если у некоего текста автора нет, то это, строго говоря, вообще не текст. Более того, классическая концепция авторства носит ярко выраженный индивидуалистический характер. Поэтому считается, что у каждого текста в строгом смысле слова автор только один. Разумеется, существует огромное количество работ, написанных в соавторстве. И хотя их создатели могут быть искренне убеждены в том, что данное произведение написано ими вместе от первой до последней буквы, однако на деле оно, скорее всего, представляет собой конкотенацию множества кусков, фрагментов, каждый из которых был написан кем-то одним из них.

Но если попытаться нашу обыденную точку зрения применить к так называемым древним текстам, то она начнет давать сбои. Возьмем, к примеру, «Ригведу». Вопрос об авторстве этого древнеиндийского памятника письменности в принципе не может быть решен указанием на некое лицо, его написавшее. В лучшем случае мы можем сказать, что это – плод творчества целого народа на протяжении многих столетий и что вести разговор об авторстве «Ригведы» так же, как об авторстве «Войны и мира», просто бессмысленно.

Проблемы возникают и с текстами-переводами. Так, автором *русского* текста «Критики чистого разума» общепризнанно считается немецкий философ И.Кант, хотя он его не только сам не создавал, но даже никогда не видел. Поэтому с точки зрения традиционной концепции такое решение проблемы авторства может восприниматься не иначе, как недоразумение. Считать же, что автором этого текста является известный русский философ и переводчик Н.О.Лосский, также нельзя, ибо последний, создавая его, старал-

ся лишь сохранить и наиболее адекватно передать смысл кантовской работы. Кроме того, на русском языке существуют и другие переводы этого труда, не совпадающие друг с другом, в том числе и концептуально. Поэтому здесь скорее стоит говорить о более или менее удачных попытках воплотить кантовскую «Критику...» в иноязычной среде, а не о нескольких различных текстах, написанных разными авторами, среди которых есть Н.О.Лосский, М.И.Владиславлев, Н.М.Соколов, но самого Канта нет. Да и претензии к переводчикам, по устоявшейся с давних времен традиции, следует предъявлять лишь по поводу того, насколько адекватно они передали оригинальный смысл чужого произведения. Наконец, нельзя также признать, что переводчик и переводимый одновременно являются соавторами данного текста (если соавторство понимать в указанном нами выше смысле), поскольку он не является результатом конкотенации различных кусков-фрагментов, написанных разными людьми.

При рассмотрении вопроса об авторстве перед нами возникают проблемы семиотического характера. В нашем обыденном понимании автором текста обычно считается тот, кто его написал. Этот подход полностью соответствует всё той же классической концепции. Когда 18-летняя французская писательница Франсуаза Саган принесла в издательство свой первый роман «Здравствуй, грусть!», его работники сильно усомнились, что такая юная особа в состоянии была создать столь глубокое философско-психологическое произведение. Однако когда девушка показала несколько исписанных своим почерком тетрадок, сомнения были отброшены.

Но обращаясь к древним текстам, мы обнаруживаем, что такое понимание авторства ничего не проясняет. Так, уже упоминавшаяся нами «Ригведа» в древнеиндийской традиции признается существующей от века, а человек, впервые записавший ее на санскрите, навряд ли может претендовать на звание автора, поскольку этот памятник существовал и ранее, в устной форме, передаваясь из уст в уста, из поколения в поколение.

Однако указанные выше проблемы, связанные с авторством, могут найти свое достойное разрешение. Для этого необходимо выделить различные, порой несовместимые друг с другом концепции авторства, попытаться их развести и проанализировать. Это в

некоторой степени может способствовать устранению своеобразной мешанины в сознании учащихся при чтении текстов различных культурно-исторических традиций. На наш взгляд, такая рефлексия является одной из задач философии образования. Сначала мы выделим и вкратце опишем три основные *методологические* концепции: архаическую, классическую и постмодернистскую (точнее, один из множества ее вариантов, предложенный Роланом Бартом), а затем сформулируем некоторые выводы.

Архаическая концепция. В одной из своих работ академик С.С.Аверинцев обратил внимание на этимологическую близость слов «автор» и «авторитет», которые «имеют схожий облик, и это сходство отнюдь не случайно. У них одно и то же – латинское – происхождение, единая этимологическая характеристика; и если их словарные значения к нашему времени разошлись довольно далеко, то у истоков значения эти неразличимы»¹. Слово *auctor* («автор») обозначает некоего деятеля, субъекта действия; *auctoritas* («авторитет») – некоего деятеля, обладающего определенным свойством, т. е. субъекта действия со своеобразной *печатью*, лежащей на нем.

Авторитет – это человек, наделенный вышестоящим по отношению к нему лицом определенными полномочиями. В древности этот акт делегирования полномочий был тем или иным образом ритуализирован. «И снял фараон перстень свой с руки своей, и надел его на руку Иосифа»², – читаем мы в «Бытии», и теперь этот библейский персонаж из обычного раба превращается в избранника, человека, которому переданы полномочия распоряжаться хозяйством страны.

При рассмотрении древних текстов мы нередко сталкиваемся с процедурой «передачи полномочий» на авторство текста. Обратимся вслед за С.С.Аверинцевым к Ветхому Завету, в частности к «Книге пророка Осии». «Книга Осии повествует о “Слове Господнем, которое было к Осии”, как сказано в начальных словах текста, и, между прочим, о символично-семиотических актах, совершенных Осией во исполнение Слова [Осия 1, 2–8; 1–4]; а то обстоятельство, что Осия, судя по всему, был также и автором Книги Осии, мыслилось совершенно несущественным, и даже не потому, что он не “сочинительствовал”, а передавал Слово Господне, которое было “к” ему, – а потому, что никто в ветхозаветном го-

ризонте не спрашивал себя о специфике смысла или формальных особенностях его пророческой речи в сравнении с речью какого бы то ни было другого пророка»³.

Сходную ситуацию мы обнаруживаем и в Новом Завете, когда на горе Фавор Бог-Отец подтверждает полномочия Иисуса Христа говорить от Его имени: «Сей есть Сын Мой Возлюбленный, в Котором Мое благоволение; Его слушайте»⁴. В дальнейшем эти божественные полномочия снова делегируются – от Сына к апостолам-евангелистам, избранным ученикам Его, которые и увековечивают учение Христово в своих текстах, являющихся для христиан, несмотря на их стилистические и концептуальные различия, одинаково богодухновенными.

Зададимся теперь вопросом: кто же может считаться автором подобных текстов – книг Пророков, Евангелий и т. д.? Во-первых, Бог (или боги) как подлинный творец его смысла. Во-вторых, некая авторитетная община адептов, которая тем или иным образом была избрана самим Богом для хранения и передачи от поколения к поколению этого сакрального смысла в неизменном виде. В-третьих, отдельные авторитетные представители этой общины, заслужившие тем или иным способом достойное право представить учение в письменном виде. Следует заметить, что всякий авторитет, создающий тексты, обладает не только правом: на нем лежит также и огромная ответственность – представить сообщенное ему учение без каких-либо искажений. Для того чтобы это сделать, он должен быть духовно подготовленным лицом.

Таким образом, в архаической традиции подлинный автор текста, будучи трансцендентным и потому недоступным, делегирует «авторские права» целой цепочке авторитетов. Последние скрывают при этом свою индивидуальность, ибо говорят и пишут не своё, а передают сакральные мысли, некогда сообщенные им свыше. Чаще всего подлинным автором подобных текстов признавался лишь творец их смысла. Так было, скажем, в древнегреческой пифагорейской общине. Ее авторитетные представители говорили, что автором написанных ими произведений является божественный мудрец Пифагор, который сам, как известно, ничего не писал. Аналогичная ситуация была с Сократом и Платоном, Аристотелем и его учениками, записывавшими устные лекции своего наставни-

ка. В дальнейшем эти тексты составлялись в «корпуса», структурировались и обрастали комментариями, которые опять-таки писались *авторитетными* последователями и толкователями.

Итак, подведем итоги. Данная модель авторства носит коллективистский характер. Подлинным автором текста признается в ней лишь создатель его смысла, который непосредственно или опосредованно делегирует полномочия создания письменного текста авторитетному лицу – скриптору, писцу, члену избранной общины единомышленников. Последний внутренне не готов признать себя его автором, поскольку стремится воспроизвести учение так, как оно существовало и существует в этой общине, то есть «до» и в определенном смысле «вне» данного писца. В дальнейшем созданный текст обрастает комментариями, принадлежащими авторитетным носителям учения и призванными способствовать «правильному» пониманию смысла текста.

Следует отметить, что исторически комментаторская традиция послужила как бы переходным мостом к классической концепции авторства, поскольку авторство комментариев, как правило, приписывалось тем, кто их написал.

Архаическая традиция, однако, с течением времени не исчезла. Как ни странно, но до сих пор она распространена, в частности, в переводческой сфере. Так, именно в соответствии с этой традицией автором текстов всех трех основных *русских* «Критик чистого разума» признается Иммануил Кант, как создатель их единого *смысла*, о чем мы уже писали выше. Что же касается известного перевода Н.О.Лосского, то он со временем продолжил существование благодаря активной деятельности его *авторитетных* редакторов и комментаторов, в том числе Т.И.Ойзермана, А.В.Гулыги, Н.В.Мотрошиловой и др.

Классическая концепция. Классическая традиция авторства, представленная в этой концепции, заявляет о себе как о вполне самостоятельной ветви примерно начиная с эпохи Возрождения. Она доминирует в сознании пишущей и читающей аудитории в Новое время, включая эпоху Просвещения и XIX в., и лишь со второй половины XX в. потихоньку сдает свои лидирующие позиции.

В традиционной концепции в качестве автора выступает человек, который не только сам творит смысл текста, но и словесно воплощает его на бумаге. Теперь произведение создается от начала

и до конца одним лицом, не нуждающимся в делегировании своих полномочий кому-то другому, ибо оно справедливо опасается искажения мысли, в том числе и преднамеренного. Налицо *индивидуалистическая* модель авторства, которая именно этим в первую очередь и отличается от архаической. Разумеется, расцвет классической традиции стал возможен с появлением печатного станка и производством книжной продукции, когда автор с помощью книги получил возможность обращаться к своему читателю непосредственно, а не через цепочку избранных авторитетов.

Кроме того, и общекультурный фон эпохи способствует тому, чтобы автор начал записывать свои собственные оригинальные мысли, а не высказывать и интерпретировать чужие идеи и мнения. Так, Декарт имел мужество противопоставить схоластике с господствующей в ней аристотелевской философией не платонизм, не августицизм, не стоицизм, не эпикуреизм, а свою собственную философскую систему. Так же поступил и Спиноза, своим учением бросивший вызов ортодоксальному иудаизму со всей его многовековой традицией.

Проблема авторитета, столь важная для архаической традиции, теперь отходит на второй план, но не исчезает полностью. Тень авторитета возникает вновь, когда в силу тех или иных обстоятельств (болезнь, смерть автора и т. д.) текст оказывается незаконченным. И тогда появляется преемник, близкий к автору человек, который берет на себя почетный труд завершить произведение, сделав его таким, каким оно виделось творцу. Так, незаконченный текст последней работы Ф.Ницше «Воля к власти» был реконструирован и отредактирован его сестрой Элизабет Фёрстер-Ницше, и именно этот вариант на протяжении долгого времени считался во всем мире каноническим. Если уйти немного в сторону от вербального текста и обратиться к музыке, то здесь мы тоже встретим аналогичные примеры. Так, после кончины композитора М.П.Мусоргского осталось много принадлежащих ему незавершенных музыкальных набросков. В этой ситуации его друг и соратник Н.А.Римский-Корсаков взял на себя ответственность дописать и оркестровать несколько опер.

Однако в рассмотренных случаях речь может идти лишь о квазиавторитетах. Дело в том, что никаких полномочий дописать текст за себя другому лицу в данной индивидуалистической мо-

дели автор, разумеется, дать не может. Поэтому в лучшем случае тут должна идти речь о соавторстве, а в худшем – о подлоге. Что касается Э.Фёрстер-Ницше, то в этом амплуа она отнюдь не одинока. Так, в современной науке зафиксировано немало случаев, когда какой-нибудь довольно известный ученый после своей смерти вдруг оказывался на удивление плодovit благодаря стараниям одного из своих учеников.

В классической традиции трансформируется и роль комментатора текста. Ее берет на себя независимая критика, которая ставит перед собой как минимум две взаимосвязанные задачи: доведение до пытливого читателя подлинного смысла авторского текста и борьбу с его вольными или невольными искажениями.

В классической модели подлинный смысл произведения *объективируется* и предстает в виде знания. Сразу после завершения он начинает существовать независимо от читателя и от писателя тоже в некоем пространстве, наподобие третьего мира К.Поппера. Последний великолепно выразил эту идею. «Написанная партитура моцартовской “Симфонии соль минор” не есть моцартовская симфония, хотя и воспроизводит симфонию Моцарта в закодированной форме... Но сама симфония принадлежит только к третьему миру – миру, который включает архитектуру, искусство, литературу, музыку и, что, возможно, *наиболее* (курсив К.Поппера. – С.М.) важно, науку и образование»⁵.

Мир объективного знания противостоит знанию субъективному, заключенному в головах читателей и созерцателей. Причем задача последних – наиболее адекватно воспринять этот объективный смысл, ибо знание субъективное не столь интересно, так сказать, в общемировом плане, поскольку является сугубо частным делом. «Более всего меня интересует объективное знание и его рост, и я утверждаю, что мы не сможем выяснить самую суть знания субъективного, если не обратимся к исследованию роста объективного знания и влияния двух видов знания друг на друга (при котором субъективное знание более получает, чем дает)»⁶. В обществе процесс превращения объективного знания в субъективное обслуживает определенным образом институционализирующаяся система образования.

Наконец последнее. Подлинный смысл авторского текста не только существует вне и независимо от нас, но он еще и единственен. Разумеется, возможно целое созвездие самых разных

интерпретаций одного и того же текста, в том числе и взаимоисключающих, но подлинный смысл его всегда один – тот, который вложил автор. Именно этим объясняется получившая широкое распространение на протяжении практически всего XX в. борьба за правильность трактовки и адекватное понимание того или иного учения. Так, одно время у нас в стране, да и за ее пределами обсуждалась проблема выявления подлинного учения К.Маркса и отделения его от неподлинных ревизионистских интерпретаций. Разумеется, основную роль в этом деле играла идеологическая компонента.

В рамках той же классической концепции существует и другая, более «тонкая» точка зрения – о возможности *приближения* интерпретатора к адекватному пониманию смысла текста путем погружения в так называемый герменевтический круг. Такое приближение к «правильному» пониманию всегда осуществляется в процессе «сплавления горизонтов» – интерпретативного и концептуального, причем интерпретатор не выходит из этого процесса незатронутым, его смысловой горизонт претерпевает изменения.

Подведем итоги. Классическая концепция авторства носит ярко выраженный индивидуалистический характер. Подлинный автор выступает в ней как бы в двух ипостасях: и как творец смыслового содержания, и как скриптор, писец, создатель письменного текста. Сам смысл авторского произведения в данной концепции объективируется и превращается в независимое от автора и читателя знание. В связи с этим становится актуальной проблема «правильного» понимания текста, его адекватной интерпретации.

В соответствии с классической концепцией авторства выстраиваются приоритетные цели и задачи общественной системы образования, которая, в частности, считает своим долгом научить будущего гражданина общества «правильно» понимать тот или иной текст. Причем не секрет, что за этим стремлением легко угадывается так называемая идеологически-воспитательная работа этой системы.

Концепция смерти автора. Данная концепция появилась во Франции во второй половине 1960-х гг., причем сразу в нескольких вариантах. Среди ее представителей в первую очередь следует упомянуть Ролана Барта и Мишеля Фуко. Первый изложил ее в статье 1968 г., которая так и называется: «Смерть автора». Второй

сделал на эту тему доклад в Коллеж де Франс в 1969 г., текст которого под названием «Что такое автор?» позже вошел в первый том «Истории сексуальности».

Мы ограничимся рассмотрением лишь концепции Р.Барта. Основная идея его статьи заключена в тезисе о том, что достаточно продолжительный этап *авторской* литературы ныне завершился. В современных литературных произведениях интимный голос автора стал практически не слышен. Теперь он не заявляет миру свою позицию, не делится сокровенными мыслями и чувствами с читателем. Он работает со стилем, играет цитатами, иногда проявляя в этой области недюжинную оригинальность. Его акцент смещается с проблемы «что писать» на проблему «как писать». В результате основной создаваемого текста становится не выраженная в нем мысль, а язык как таковой. Согласно Р.Барту, впервые эта тенденция наглядно проявилась во французском символизме, который, собственно говоря, и ознаменовал собой эту «смену вех». Однако, в отличие от мыслей и чувств, язык по природе своей социален и, следовательно, *безличен*. Поэтому с читателем, по Барту, ведет разговор «не автор, а язык как таковой; письмо есть изначально обезличенная деятельность»⁷.

Соответственно нивелируется и роль критика по сравнению с той, какую он играл в классической традиции. Согласно Р.Барту, для прежнего критика «все творчество Бодлера – в его житейской несостоятельности, все творчество Ван Гога – в его душевной болезни, все творчество Чайковского – в его пороке; объяснение произведения всякий раз ищут в создавшем его человеке, как будто в конечном счете сквозь более или менее прозрачную аллегоричность вымысла нам всякий раз “исповедуется” голос одного и того же лица – автора»⁸.

Однако к постмодернистской традиции такой подход в принципе неприменим: сама личность автора текста становится здесь несущественной, а текст начинает именоваться письмом. Собственно же авторские мысли и чувства изгоняются в интимную область личных дневников и писем, не предназначенных для чтения посторонними людьми.

Что касается критика, то он превращается в практически ненужное существо, поскольку ему теперь критиковать и «подлинно» толковать больше нечего: ведь язык, в отличие от мыслей и чувств, безличен. Таким образом, смерть автора с необходимостью приводит и к смерти критика.

В нынешнюю эпоху вымерших титанов место творцов оригинальных концептов потихоньку занимают скрипторы – ремесленники и графоманы. В последнее время безликость писца дошла до *анонимности*. За фамилией «автора», указанной на титульном листе издания, может скрываться любой человек или даже целая группа людей самых разных половозрастных характеристик. Какая разница, все ли свои книги Дарья Донцова написала сама или часть из них были созданы другими? Является ли скриптор сексапильной девушкой, изображенной на обложке, или за нее весь текст написал скромно оставшийся в тени седовласый старец? Принципиальной разницы нет⁹.

Следует отметить, что Р.Барт приходит к вышеозначенным выводам, анализируя в основном *литературное* письмо. Тем не менее его подход вполне можно распространить и на современные *философские* и даже *научные* тексты. Однако мы не будем здесь детально рассматривать эту проблему. Отметим лишь возникновение в последнее время феномена *анонимности* даже у такого рода текстов. Правда, она проистекает в первую очередь из нежелания того или иного философа, ученого возлагать на себя бремя моральной, а иногда и научной ответственности за изложенные в тексте идеи.

Как видим, от концепции Р.Барта о смерти автора до современных постмодернистских концепций «смерти человека» – один шаг. Тем приятнее наблюдать, когда на таком пути мыслитель иногда делает «шаги в сторону». Заметим, что для Р.Барта смерть автора совсем не означает смерти читателя. Наоборот, это необходимая предпосылка его рождения. «Чтобы обеспечить письму будущность, нужно опрокинуть миф о нем – рождение читателя приходится оплачивать смертью Автора»¹⁰, – вот такой оптимистичной фразой заканчивает Барт свою статью.

Что дает ему право говорить об этом новом рождении? Да всё та же обезличенность языка, ибо письмо во всех его разновидностях становится единым текстом только перед глазами читателя. «Текст сложен из множества разных видов письма, происходящих из различных культур и вступающих друг с другом в отношения диалога, пародии, спора, однако вся эта множественность фокусируется в определенной точке, которой является не автор, как утверждали до сих пор, а читатель. Читатель – это то простран-

ство, где запечатлеваются все до единой цитаты, из которых слагается письмо; текст обретает единство не в происхождении своем, а в предназначении»¹¹.

Невозможность для письма обрести единство в происхождении Барт обосновывает тезисом об *основополагающей двусмысленности* любого изначального текста. В результате сведение его к тому или иному конкретному пониманию всегда является вынужденной односторонностью. И в этом плане читатель становится поистине уникальным существом, способным слышать диалог различных традиций, объединив их в своей душе и оставаясь при этом как бы над ними.

Обобщим сказанное. В данной модели автор текста приравнивается к скриптору, писцу, и в этом смысле он продолжает влачить достаточно жалкое существование. Что касается концептуальной составляющей текста, то здесь Р.Барт провозглашает смерть автора по двум причинам. Во-первых, в связи с завершением эпохи титанов, объединявшей Возрождение и Новое время (культурологический аспект). Во-вторых, в связи с изначальной присущей двусмысленностью любого текста, в результате чего он способен обрести свое единство лишь в глазах читателя (семиотический аспект).

* * *

Для нас статья Р.Барта «Смерть автора» интересна не столько культурологическими, сколько семиотическими идеями, способными воздействовать на современный образовательный процесс и в конце концов привести к корректировке его целей и задач в сторону развития творческих способностей учащегося.

На наш взгляд, классическая точка зрения на объективное существование авторских концептов где-то за пределами самих текстов крайне неубедительна. Не выдерживает также критики и идея о том, что сам язык жестко детерминирует возникновение в сознании читателей определенных концептов, идентичных авторским, даже если автор и читатель являются носителями одного и того же языка. Дело в том, что языковая практика людей так же индивидуальна и личностна, как их мысли и чувства. Именно с этим связано экзистенциальное ощущение непонимания, которое

испытывает человек, пытающийся поделиться своими думами с другими. Такой же экзистенциальной тайной является для читателя и лежащий перед ним чужой текст.

Обычно он представляет собой линейную последовательность языковых знаков на бумаге или на экране дисплея. В нем есть лишь буквы, пробелы и знаки препинания. Поэтому всё, что может в этой ситуации сделать читатель, – это данный текст по-своему проинтерпретировать, то есть наделить *читательскими* концептами, зависящими от его личной языковой практики. Мысли же самого автора, если мы не признаём за ними статуса объективного существования, останутся для читателя недоступны. Получается, что подлинным соиздателем концептуальной составляющей текста является его читатель.

Один и тот же текст каждый читатель интерпретирует по-своему, исходя из личного жизненного опыта. Прочсть какой-нибудь труд Канта глазами Гегеля и сравнить это чтение со своим собственным не дано никому. Невозможно также и ответить на вопрос, какая из двух интерпретаций *ближе* к авторской мысли, из-за вышеупомянутой принципиальной недоступности этой мысли для читателя. Поэтому ни о каком «сплавлении горизонтов» – читательского и авторского – здесь говорить, на наш взгляд, нельзя. Можно вести речь в лучшем случае о расширении читательского горизонта благодаря знакомству с новым текстом.

Что же касается современного образования, то в данной сфере оно, к сожалению, направлено не на культивирование навыков оригинального прочтения текста, а на формирование стандартного, «правильного» его понимания учащимся, причем это понимание фактически объявляется авторским. Всякие иные трактовки и прочтения в лучшем случае не поощряются, а в худшем объявляются неверными. Всё происходит, как в старом анекдоте про незадачливого ученика-двоечника, который на вопрос учителя: «Что в басне Крылова “Стрекоза и Муравей” возмутило тебя больше всего?» – ответил:

– Подлый поступок Муравья.

Самое интересное заключается в том, что выяснить, какой же из ответов на этот школьный вопрос является «правильным», не представляется возможным, и не столько из-за смерти автора басни, сколько из-за той *основополагающей двусмысленности* любого изначального текста, о которой писал Р.Барт.

Примечания

- ¹ *Аверинцев С.С.* Авторство и авторитет // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М., 1994. С. 105.
- ² Быт. 41: 42. В другом переводе: «Он снял свой перстень с печаткой и надел его Иосифу» (Книга Бытия / Пер. с др.-евр. М.Г.Селезнева. Изд. 2-е. М., 2000. С. 101). Этот перстень с печаткой позволял Иосифу ставить от имени фараона печать на государственные документы.
- ³ См.: *Аверинцев С.С.* Указ. соч. С. 108.
- ⁴ Мф. 17:5.
- ⁵ *Поппер К.* Знание и психофизическая проблема: В защиту взаимодействия. М., 2008. С. 20–21. Обратим внимание, что сами материальные носители этих произведений, согласно Попперу, принадлежат физическому миру – Миру 1.
- ⁶ Там же. С. 17.
- ⁷ *Барт Р.* Смерть автора // *Барт Р.* Избр. работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989. С. 385.
- ⁸ Там же.
- ⁹ Не стоит говорить, насколько такое отношение к авторству абсурдно применительно к текстам, скажем, Ф.М.Достоевского, который большинство своих романов, между прочим, создал в жанре психологического детектива.
- ¹⁰ Там же. С. 391.
- ¹¹ Там же. С. 390.

Учение, ученичество и учительство в понимании основателей западноевропейского монашества

Монашеское движение, начавшееся в Египте в конце III в., представало сперва как подвиг анахоретов. Одно из первых литературных свидетельств о подобном призвании – знаменитое житие Антония, написанное в IV в. Афанасием Александрийским и оказавшее, как помнят читатели «Исповеди», значительное влияние на Августина (Confessiones VIII. 6). Наряду с отшельничеством вскоре возникло и общежительное монашество, основателем которого традиционно считается Пахомий. Замечательный французский исследователь истории монашества о. Адальбер де Вогюэ характеризует сущность и формы монашеского призвания следующим образом: «Обе интерпретации еще более обогащали стремление быть “одним” для “единого” Бога. Одна из них обращена внутрь человека: быть монахом – значит обрести свое внутреннее единство, собрав все свои возможности в напряженном внимании и послушании только Богу одному. Другая, автором которой был святой Августин, обращена к ближнему: монахом можно быть лишь соединившись в одно с другими людьми, как первые христиане, которые отказались от всякого имущества и стали “одним сердцем и одной душой”, устремившейся к Богу»¹. О. Адальбер де Вогюэ в данном случае, вероятно, имеет в виду «Правило» Августина (Regula ad servos Dei) – небольшой текст, центральная тема которого – любовь, связывающая воедино членов общины. О созерцательной жизни у Августина написано намного больше; но кажется, он не стремился осуществлять ее в одиночестве, предпочитая уединение в обществе друзей.

Сообщества друзей и родных, объединенных поиском истины, формировались вокруг Августина неоднократно. Первая подобная «монашеская» или же философская община сложилась еще до крещения Августина, в 386–387 гг., в Кассициаке, имении его друга Верекунда. О смысле уединенной жизни, заполненной беседами и размышлениями, Августин пишет:

«Чтобы познать себя, нужна большая привычка отвлекаться от чувств, сосредоточивать душу и удерживать ее саму в себе. А этого достигают лишь те, кто всякие раны мнений, наносимые течением обыденной жизни, или прижигают уединением, или излечивают, занимаясь свободными науками. Возвращенная таким образом самой себе душа постигает, в чем состоит красота вселенной (*universitatis*), правильно названной так от слова «единство» (*ab uno*). Подобная красота недоступна душе, которая обращена на множество отдельных предметов, с жадностью гоняется за нищетой и не знает, что ее можно избежать простым удалением от толпы. Под толпой же я понимаю не людскую толпу, а толпу всего, что действует на чувства. И неудивительно, что душа терпит тем большую нищету, чем большее количество старается охватить.

Как бы ни был обширен круг, в нем есть одна средняя точка, к которой склоняется все, называемая геометрами центром, и хотя части его окружности могут быть делимыми бесконечно, в круге нет другой такой точки, от которой бы все прочие находились на равном расстоянии и которая господствовала бы над всеми, словно по некоему праву уравнивания. Выйди отсюда в какую-либо часть круга, и потеряешь все, чем множество держится в единстве. Так и душа, вылившись из самой себя, рассеивается в некоторой беспредельности и истощается до полной нищеты, поскольку ее природа принуждает ее во всем искать одного, а множество находить его мешает...

Итак, поверь мне, ты постигнешь все, о чем шла речь выше, если предашься научным занятиям, которые очищают и образуют душу, хотя бы она прежде и вовсе не была способной воспринять семена божественной мудрости. Каким образом все это может случиться и к какому приведет порядку, что сулит разум учащимся и добрым, какую жизнь проводим мы, твои друзья, и какой плод собираем от своего благородного досуга, – все это, полагаю, ты узнаешь из этих книг, более приятных нам твоим именем, чем нашей обработкой, особенно если и ты сам, избирая лучшее, захочешь ввести и включить себя в тот порядок, о котором я тебе пишу²) (*De ordine* I. 2).

Чтобы обрести цельность, необходимо уединение и «научные занятия» (*eruditio*)³, исцеление посредством «свободных искусств» (*liberalibus disciplinis*). Душа, очищенная подобным образом жизни, приобретает строй, соответствующий вселенскому порядку.

Как же устроено это обучение? Идет ли речь о каком-то учительстве, о каком-то руководстве? «Наша школа» (*schola nostra*), скажет Августин далее (*De ordine I. 3. 8*), предлагая зарисовку этого «благородного досуга» (*otii liberalis*).

«В одну из ночей, бодрствуя по обычаю, я молча размышлял сам с собой обо всем, что только приходило на ум. Из любви к исследованию истины у меня развилась привычка размышлять по ночам. При этом я не позволял юношам отвлекать меня от этих ночных бдений своей болтовней. Впрочем, я к ним несправедлив, ибо они и в продолжении целого дня изрядно трудились, да частенько еще пытались продолжать свои рассуждения далеко за полночь, что мне казалось уже чрезмерным. Кроме того, я хотел приучить их, помимо разговоров и книг, работать в тишине, наедине со своею душой.

Итак, повторяю, я бодрствовал, когда вдруг до моего слуха донесся шум воды, протекавшей позади бань, и я вслушался в него внимательнее обыкновенного. Мне показалось тогда очень странным, что пробежавшая по бульжнику вода журчала то внятнее, то глуше. Я задумался о том, какая могла быть тому причина, и, признаюсь, не придумал никакой. В это время Лиценций, ударив по дереву своей кровати, вспугнул докучливых мышей и этим дал понять, что не спит.

Тогда я сказал ему:

– Обратил ли ты внимание, Лиценций (ибо я вижу, что муза твоя засветила огонь для твоих ночных занятий), как неодинаково шумит этот поток?

– Для меня, – ответил он, – это не новость. Как-то я, мечтая о хорошей погоде, проснулся и прислушивался, не идет ли дождь. Тогда я и обратил внимание на то, как странно шумит эта вода.

То же подтвердил и Тригений, ибо и он, лежа на своей кровати в той же спальне, бодрствовал, хотя мы о том и не знали. Сейчас в Италии даже зажиточные люди редко могут позволить себе жечь светильники всю ночь, так что у нас в комнате было совсем темно.

Итак, я увидел, что моя школа в ее наличном составе (Алипий и Навигий ушли в город) не спит, а так как упомянутое течение воды побуждало меня завести речь о нем, я сказал:

– Какая, по вашему мнению, причина того, что этот звук так меняется? Ведь немислимое же дело, чтобы кто-нибудь в эти часы останавливал поток, переходя его или моя в нем что-либо?

– А не оттого ли это, – отвечал Лиценций, – что листья, во множестве опадавшие осенью, скопились в узких местах канала, то уступая напору воды, то вновь собираясь вместе и устраивая плотину? Притом, разве разное положение плавающих листьев не может делать и чего-либо другого, чтобы подобным образом то задерживать, то освобождать поток?

Так как другого объяснения я не имел, то это мне показалось вероятным, и, похвалив остроумие Лиценция, я признался, что не придумал ничего путного, хотя и долго искал причины явления.

Затем, немного помолчав, я сказал:

– Ты был вправе не отвечать, а витать мыслью подле Каллиопы.

– Да, вправе, – откликнулся Лиценций, – но, признаться, ты меня крайне удивил.

– Каким это образом?

– А таким, – отвечал он, – что тебя удивило это явление.

– Да что же, – возразил я, – и производит удивление, как не вещь необычная, являющаяся вне очевидного порядка причин?

– Что “вне очевидного”, – ответил он, – согласен; но “вне порядка”, по моему мнению, не бывает ничего» (De ordine I. 3).

Художественное обрамление текста соответствует философскому содержанию диалога: картина ночного бодрствования и внимания; обнаружение необычного явления, незаметного в дневной суете; удивление, начало всякого исследования, в данном случае – размышления о порядке. Миропорядок открывается душе, настроенной на него благодаря занятиям науками и одновременно избравшей путь добродетели: «Даже все, представляющееся нам извращенным, некая возвышенная наука, о существовании которой толпа даже не подозревает, душам, преданным ей и возлюбившим Бога, обещает доказать совершающимся не вне божественного порядка, и доказать с такой ясностью, что самые суммы чисел при сложении не могут быть для нас вернее. Эта наука – сам божественный закон, который, вечно оставаясь у Бога неподвижно и непреложно, как бы воспроизводится в душах мудрых, дабы они могли знать, что живут тем лучше и возвышеннее, чем совершеннее созерцают этот закон в мысли и чем прилежнее исполняют его в жизни. Таким образом, наука эта тем, кто желает ее знать, повелевает следовать в одно и то же время двоякому порядку, одна сторона которого касается жизни, другая – занятий науками» (De ordine II. 7–8).

Порядку занятий соответствует образ жизни, никакое созерцание невозможно без праксиса. Вот нравственная программа, которую Августин предлагает искателям истины: «Юноши, преданные ей, должны жить, воздерживаясь от любовных походов, от приманок чрева и горла, от нескромного украшения и убранства тела, от пустых занятий играми, от сна и лени, от тщеславия,

зависти и ненависти, от честолюбия и властолюбия. Любовь к деньгам пусть считают вернейшей отравой всякой надежды. Пусть не делают ничего вяло, но ничего – и рьяно. К ошибкам ближних пусть не питают никакого гнева или же обуздывают его так, чтобы казалось, будто его нет. Пусть не питают ненависти ни к кому. Ни одного порока пусть не оставляют без внимания. Когда наказывают, пусть берегутся, как бы не быть слишком строгими, когда прощают – слишком мягкотелыми. Пусть не наказывают ничего такого, что не в состоянии быть лучше, не извиняют то, что делается хуже. Пусть считают своими родными всех тех, над коими дана будет им власть. Пусть служат так, чтобы господствовать над ними было стыдно, господствуют так, чтобы приятно было им служить. К чужим ошибкам пусть не будут суровы. Вражды пусть избегают самым тщательным образом, вражду к себе переносят равнодушно, мирятся как можно скорее. В сношениях и обращении с людьми достаточно сохранять одну эту народную поговорку: никому пусть не делают ничего такого, чего не желают себе. Республикой управлять пусть не добивается никто, кроме совершенных. Но совершенными стать пусть стараются в возрасте сенаторском, а точнее, в самой юности. Но и тот, кто обратится к этому поздно, пусть не думает, что для него не существует никаких правил; в возрасте зрелом он во всех отношениях сохранит их легче. Всю жизнь, на всяком месте, во всякое время пусть имеют или стараются иметь друзей. Людям достойным пусть услуживают, хотя бы они того и не ожидали. На гордых пусть мало обращают внимания и сами гордыми пусть не будут. Пусть живут прилично и пристойно. Пусть чтут Бога, размышляют о Нем, ищут Его, укрепляясь верой, надеждой и любовью. Пусть желают спокойствия и твердого порядка, здравого ума и мирной жизни» (De ordine II. 8).

Что касается занятий, то они, поясняет Августин далее, основаны на двух принципах – разума и авторитета. Авторитет необходим, поскольку вступивший на путь учения еще не понимает, какой должна стать его душа и каким образом он может этого достичь. Эти знания – часть той истины, которую ему предстоит открыть. Лишь авторитет открывает выход из замкнутого круга.

«Теперь мне следует сказать о том, как должны учиться те преданные науке юноши, которые вознамерились жить так, как об этом сказано выше. К изучению наук ведет нас двоякий путь: авторитет и разум. ...

Хотя авторитет людей добрых представляется полезнее для невежественной толпы, а разум приличнее для ученых, однако, так как всякий человек делается образованным из необразованного, а всякий необразованный не может знать того, каким он должен явиться перед своими учителями и посредством какой жизни может стать способным к учению, то для всех желающих учиться великому и сокровенному дверью к этому служит лишь авторитет. Вступивший в эту дверь следует без всякого колебания правилам наилучшей жизни; сделавшись же, благодаря им, способным учиться, он потом узнает, насколько разумно все то, чему он следовал прежде раскрытия разума; и что такое сам этот разум, которому он следует теперь, выйдя из колыбели авторитета крепким и зрелым; и что такое ум, в котором – все, или, лучше сказать, который сам – все; и что, будучи вне всего, служит началом всего» (De ordine II. 9).

Далее Августин говорит о божественном и человеческом авторитете. Божественный авторитет «должен своими делами показать свою власть, своим уничтожением научить милосердию, своими предписаниями – законам природы; а все это преподается более таинственным и верным образом в той религии, в которую мы посвящаемся и в которой жизнь добродетельных весьма легко очищается не двусмысленными состязаниями, а авторитетом таинств. Авторитет же человеческий по большей части обманчив; впрочем он, по-видимому, справедливо приписывается тем, которые, насколько может воспринять чувство людей невежественных, умеют прекрасно преподавать и сами живут так, как предписывают жить другим» (De ordine II. 9).

Любопытен вопрос об учительском авторитете самого Августина и о том, за кем он таковой признает. Свою позицию главы школы поясняет в дальнейшем диалоге: «[Алипий] На мой взгляд, таким образом могут жить или люди божественные, или не без божественной помощи.

– Эти правила жизни, – заметил я, – которые тебе, Алипий, понравились, хотя и выражены моими словами, но изобретены не мной, что тебе, впрочем, прекрасно известно. Ими переполнены книги людей великих и почти божественных; я счел нужным высказать их не ради тебя, а ради этих юношей и с той только целью, чтобы они не имели права ими пренебречь. Ибо я хочу, чтобы мне верили только как учащему и представляющему доказательство» (De ordine II. 10).

Не вдаваясь в дискуссию, о каких «книгах людей великих и почти божественных» идет речь в этом тексте⁴, примем его как образец августиновской педагогики⁵. О месте Августина в устро-

енной им «школе», о том, как он сам характеризует свою роль и как видят ее ученики, говорит и такой обмен репликами: «– Мне уже нет необходимости быть учителем, пока ты, заявивший открыто, что имеешь точные сведения по этому предмету, не научишь меня, крайне желающего научиться и поэтому проводящего без сна дни и ночи.

– Что ты хочешь этим сказать? – возразил он. – Не то ли, что я слеую за тобою легче, чем те листья за ветром, который бросает их в протекающую мимо воду, так что они не только падают, но и уносятся? Нечто подобное и будет, если Лиценций станет учителем Августина, и притом – по существенным предметам философии.

– Не унижай, пожалуйста, – сказал я, – и себя так, и не превозноси меня. Ибо и я дитя в философии и, когда спрашиваю, не особенно забочусь о том, через кого ответит мне Тот, Кто ежедневно слышит мои молитвы. Пророком Его, я верю, некогда будешь и ты; и это некогда, быть может, недалеко. А между тем даже и другие, вовсе чуждые занятиям этого рода, могут кое-чему научить, когда привлекаются к кружку рассуждающих как бы цепями вопросов. “Кое-что” же – это отнюдь не “ничто”. Или ты не видишь (с удовольствием воспользуюсь твоим сравнением), что те самые листья, которые летят по ветру и уплывают по воде, до известной степени сопротивляются уносящему их потоку и напоминают людям о порядке вещей, если только справедливо то, что ты защищаешь» (De ordine I. 5).

Замечание Августина продиктовано не только скромностью и не сводится к изящной фигуре речи. Августин подчеркивает, что в поисках истины ждет ответа, который может быть дан через разных людей. В этом ожидании, в готовности услышать истину учитель и ученик равны.

Порядок занятий, необходимых для правильного устройства души, предполагает изучение свободных искусств. «Если, – сказал я, – ты заботаешься только о порядке, тебе следует снова обратиться к твоим стихам. Ибо изучение свободных наук, добросовестное, разумеется, и сознательное, делает любителей истины в стремлении к ней более настойчивыми и более подготовленными, так что они и пламеннее желают ее, и с большим постоянством ищут и, наконец, с большей приятностью прилепляются к ней; это, Лиценций, и называется блаженной жизнью» (De ordine I. 8).

Достаточно ли для «блаженной жизни» (*beata vita*) нравственного совершенствования, если оно не сопровождается учеными занятиями, – проблема, которую в данном трактате Августин решает

следующим образом: «Что касается тех, которые, довольствуясь одним авторитетом, постоянно заботятся лишь о добрых нравах и благочестивых объектах, или презирая, или не будучи в состоянии учиться свободным и возвышенным наукам, то я и не знаю, как назвать их блаженными, пока они еще живут среди людей; впрочем, уверен непоколебимо, что они, лишь только покидают свое тело, освобождаются от своего невежества – легче или труднее, смотря по тому, более ли или менее хорошо жили» (De ordine II. 8–9).

Намного подробнее о сущности учения и учительства говорится в диалоге De magistro, написанном на три года позже и тоже в уединении. После смерти матери и возвращения в Африку, в Тагаст, Августин продает свое имущество и раздает вырученные деньги бедным. Вместе с друзьями и близкими, среди которых и его сын Адеодат, Августин поселяется за городом. К этому периоду относятся трактаты De vera religione и De magistro.

Августин и Адеодат беседуют о роли языка, слова и знака в обучении и приходят к выводу, что знак полезен лишь как указание на истину, которая уже присутствует в душе. Задача учителя в том, чтобы ученик к этой истине обратился. «Когда учителя при помощи слов преподали все те науки, обучение которым они приняли на себя, – науки о добродетели и мудрости, тогда так называемые ученики отдают сами себе отчет, истинно ли то, что им сказано, созерцая внутреннюю истину сообразно со своими способностями. Значит, они тогда собственно и учатся, и когда внутренне откроют, что сказанное истинно, то хвалят, даже не подозревая, что хвалят не учителей, а скорее наученных; если, впрочем, и те знают, что говорят. Обманываются же люди, называя учителями тех, кто совсем не учителя, потому что по большей части между моментом говорения и моментом познания не бывает никакого промежутка; и так как внутреннее научение является вслед же за напоминанием говорящего, то и кажется, будто учатся извне, от того, кто напомнил»⁶ (De magistro 14. 45).

Этот принцип относится и к чувственным, и к умопостигаемым предметам: «Когда же речь идет об умопостигаемых предметах, созерцаемых рассудком и разумом, то хотя мы говорим о том, что созерцаем их, как присущих во внутреннем свете истины – свете, коим просвещается и услаждается так называемый внутренний человек, однако и в этом случае слушающий нас, если он и сам ви-

дит эти предметы сокровенным, внутренним оком, познает, о чем я говорю, посредством собственного созерцания, а не посредством моих слов. Таким образом и его, созерцающего истину, я не учу, когда говорю истину; ибо он учится не от моих слов, а самими вещами, ясными для него по внутреннему откровению Божию; следовательно, будучи спрошенным об этом, может отвечать и сам. А что может быть нелепее мнения, будто бы своей речью я научу того, кто, прежде чем я стану говорить, может сказать то же самое, если его спросят?» (De magistro 12. 40).

Истина сокрыта в уме, она открывается лишь в той мере, в какой человек готов ее принять. Источник истины – Премудрость Божия, Христос, «обитающий во внутреннем человеке»⁷.

«Обо всем, постижимом для нас, мы спрашиваем не у того, кто говорит, тем самым произнося звуки внешним образом, а у самой внутренне присущей нашему уму истины, побуждаемые к тому, пожалуй, словами. Тот же, у кого мы спрашиваем и кто нас учит, есть обитающий во внутреннем человеке Христос (Еф. III, 16–17), т. е. непреложная Божья сила и вечная премудрость; хотя к ней обращается с вопросами всякая разумная душа, она открывается каждому из нас лишь настолько, насколько тот в состоянии принять, в зависимости от своей худой или доброй воли. И если порою мы ошибаемся, происходит это не по вине учащей нас истины, так же как и не по вине света часто ошибаются наши глаза. В действительности и к свету мы обращаемся относительно видимых предметов для того, чтобы он нам их показал, сообразуясь с нашей возможностью их видеть» (De magistro 11. 38).

Истина, присущая уму и озаряющая его светом, в действительности является единственным учителем. Таков для Августина смысл евангельского предписания: «А вы не называйтесь учителями, ибо один у вас Учитель – Христос, все же вы – братья» (Мф. XXIII, 8).

«Августин. Я старался убедить тебя, что мы не должны приписывать словам значения большего, чем следует, дабы мы не только верили, но и понимали, насколько истинно сказано в божественном писании, чтобы мы не называли на земле учителем никого, поелику один есть Учитель всех на небесах (Мф. XXIII, 8–10). А что такое – на небесах, этому научит нас Он сам, который и чрез людей напоминает нам внешним образом, знаками, дабы, обращаясь к Нему, мы учились внутренне. Любить и знать Его составляет блаженную жизнь, о которой все кричат, что ищут ее, но далеко не все могут радоваться, что действительно ее нашли. Но я желал бы, чтобы ты сказал мне теперь, что ты думаешь обо всей этой моей речи? Если то, что мною сказано, ты признаешь истинным и, будучи

спрошенным о каждой мысли в отдельности, скажешь, что знаешь это, то ты также знаешь теперь, кто научил тебя тому – во всяком случае не я, на чьи вопросы ты все время отвечал. Если же не признаешь, то не научил тебя ни я, ни Он; я – потому, что и вообще не могу учить, Он – потому, что ты еще не в состоянии учиться.

Адеодат. Из твоих слов я узнал, что слова только располагают человека учиться и что редко бывает, чтобы в словах ясно была видна мысль говорящего; а истинно ли говорит тот или другой – этому учит меня единственно Тот, Кто живет во мне внутренне, хотя говорит и внешним образом. При Его же помощи я буду любить тем пламенней, чем долее буду учиться. Твоему же красноречию, которым ты неизменно отличаешься, благодарен особенно за то, что оно предусмотрело и разрешило все возражения, какие я готов был представить; тобою не пропущено ничего, что наводило на меня сомнение, на что и тот таинственный голос не давал мне такого ответа, в каком уверяли меня твои слова» (*De magistro* 14. 46).

Диалог между Августином и Адеодатом – живая иллюстрация принципов, которые гиппонский епископ изложит через десять лет после смерти сына, в трактате «Об обучении оглашаемых» (*De catechizandis rudibus*). **Основой христианского обучения является любовь.** Заповедь любви «должна стать центральным предметом преподавания, основой самого учебного процесса. Августин формулирует важнейшее христианское правило: *«В чем бы ни выражалась наша деятельность среди людей, она должна быть проникнута состраданием и самой искренней любовью»* (*De cat. rud.* 17, 1). Рассуждая с катехуменом о любой проблеме христианского учения, наставник должен «свести весь рассказ к главной цели – к любви, от нее нельзя отводить глаз, что бы ты ни делал, что бы ни говорил». Любовь лежит в основе всех позитивных действий и явлений, происходящих в мире, и ею должна определяться всякая речь христианского учителя (*De cat. rud.* 7, 1). «Поставь себе целью говорить об этой любви; пусть все твои слова возвращают к ней; что ни рассказываешь, рассказывай так, чтобы тот, к кому ты обращаешься, слушая, верил; веря, надеялся; надеясь, любил» (*De cat. rud.* 5, 11). Учитель должен так строить свою речь, чтобы она не только повествовала о любви, но и возбуждала в сердцах слушателей эту любовь. А это возможно только в том случае, когда он сам искренне и горячо любит своих учеников»⁸. Этот педагогический принцип согласуется с тем пониманием монашеской общины, которое изложено в «Правиле» Августина (*Regula ad servos Dei*).

Можно возразить, что в цитированных текстах Августина речь идет о разных вещах: философское созерцание и размышление – и христианское монашество; отцовская любовь – и отношение наставника в вере к катехуменам. Однако представляется, что для самого Августина не были столь очевидны границы между семьей, группой друзей, философской школой и монашеской общиной.

* * *

Свой монастырь в Монте Кассино св. Бенедикт устраивал как школу евангельской жизни. Об этом говорится в «Уставе» Бенедикта (*Regula monachorum*), сыгравшем исключительную роль в формировании и истории европейского монашества.

Школа собирается вокруг учителя, отца своих духовных чад. Цель учения – возвращение к Богу, от Которого первый человек (Адам) отпал из-за непослушания. «Выслушай, сын мой, наставления учителя, и приклони к ним ухо сердца. Это советы любящего отца – прими их охотно и прилежно исполни. Так трудом послушания ты возвратишься к Тому, от Кого отдалился, впад по праздности в непослушание» (Prologus, 1–2)⁹. «Итак, устроим школу, чтобы научиться служить Господу» (Prologus, 45).

«Монастырская “школа”, установленная Бенедиктом, – замечает о. Адальбер де Вогюэ, – покоится на трех опорах: община, Устав и аббат. Монашеская община продолжает группу учеников Христа, аббат представляет Его среди них, а Устав является попыткой приложения Евангелия к общей жизни, которую они вместе ведут. Устав и аббат – это писанный закон и живой глава. Первое без второго – не более чем мертвая буква, ибо он истолковывает его и приспособливает к жизни. Но настоятель также нуждается в этом кодексе, который просвещает его и руководит им»¹⁰. Основные правила для наставника: аббат представляет Учителя – Христа – и не должен устанавливать ничего, что выходило бы за пределы заповедей Господних. Он должен всегда помнить, что за свой труд даст ответ Богу (II, 1–6). Жизнь аббата не должна расходиться с его наставлениями: он учит не только словом, но и личным примером (II, 11–15). Глава общины с равной любовью относится ко всем братьям, не делая различия между рабом и свободным, ибо перед

Господом все люди равны (II, 16–22). Аббат одновременно строгий наставник и любящий отец (II, 24). Он увещевает словом, но при необходимости прибегает и к наказаниям (II, 27–29). Он действует по-разному, сообразуясь с поведением и складом души каждого брата. Однако, ведя своих духовных детей к Богу, аббат должен прежде всего постоянно требовать отчета от себя самого и исправлять собственные недостатки (II, 39–40). **Основные правила, которые Бенедикт предлагает ученикам:** соблюдение библейских и евангельских заповедей, смирение, послушание, постоянное внимание, молчание, труд и молитва. Тот, кто поднялся по лестнице смирения, обретает совершенную любовь к Богу, которая изгоняет страх (1 Ин. 4:18). Отныне он стремится к праведности не из страха Божия, а из любви; исполнение воли Божией, которое прежде могло быть тягостно, теперь доставляет только радость (VII, 67–69).

Темы послушания и смирения, центральные для Бенедикта, в «Правиле» Августина едва затронуты: глава общины предстает не как учитель, а как любящий отец (*Regula ad servos Dei* 7.1). Для Бенедикта послушание аббату – это послушание Учителю – Христу.

Бенедикт говорит об усилиях, необходимых для того, чтобы стать монахом, для обретения внутренней цельности, библейским языком, Августин – философским. Но в конечном счете они говорят об одном и том же – о жизни, сосредоточенной вокруг Слова Божия, единственного истинного Учителя.

Примечания

- ¹ *Возюэ А.* Святой Бенедикт: Человек Божий / Пер. с фр. В.Бетаки, А.Стерпен; Под ред. А.Мосина. Париж, 1995.
- ² Перевод цит. по: *Блаженный Августин.* Творения. Т. 1: Об истинной религии. СПб.–Киев, 1998. С. 114–182.
- ³ Латинский текст цит. по PL 32: <http://www.augustinus.it/latino/ordine/index2.htm>
- ⁴ См., например: *Адо И.* Свободные искусства и философия в античной мысли. М., 2002. С. 156–161.
- ⁵ Педагогика Августина, разумеется, неоднократно становилась предметом исследований. Например: *Howie G.* Educational Theory and Practice in St. Augustine. L., 1969; *Howie G.* St. Augustine on Education. Chicago, 1969; *Kevane E.* Augustine the Educator. Westminster (Maryland), 1964; *Oggioni E.* Sant'Agostino filosofo e pedagoga: Saggi. Padova, 1949; *Palazzolo V.* La pedagogia del maestro interiore. Bologna, 1961.

⁶ Перевод цит. по: *Блаженный Августин*. Творения. Т. 1: Об истинной религии. СПб.–Киев, 1998. С. 264–312.

⁷ М.Суини предлагает прояснить эту концепцию внутренней истины, исходя из размышлений Августина о памяти в десятой книге «Исповеди». «Понимание памяти, изложенное Августином в “Исповеди” (X), ...помогает прояснить это сложное эпистемологическое построение о знании через Бога без знания Бога. Он указывает на тот факт, что вся человеческая жизнь, все человеческие поступки обусловлены не до конца распознаваемым знанием. Невозможно искать чего-либо, не имея ни малейшего представления об искомом. Невозможно искать или желать того, что нам совершенно неизвестно. Кроме того, мы знаем, что мы что-то забыли, и мы способны вспомнить то, что мы забыли, только в том случае, если мы не забыли это полностью. Мы можем вспомнить имя, которое мы забыли, только если мы в состоянии признать его правильным тогда, когда оно случайно приходит на ум или когда кто-то другой напоминает его нам. Другими словами, если критерий распознавания был утерян, то ни желание, ни стремление, ни воспоминание не являются возможными. Наличие последних говорит о том, что критерий распознавания хотя бы отчасти присутствует. Тогда вопрос состоит в том, чтобы понять, что представляет собой этот критерий, одновременно присутствующий и отсутствующий. Общим для всех людей стремлением является желание счастья. Если каждый стремится к счастью, то каждый должен знать, в чем оно заключается, по крайней мере настолько, чтобы быть способным узнать его, когда оно будет обретоно. В таком случае мы не могли совершенно забыть, что представляет собой счастье, иначе мы бы не осознавали, что нам его не хватает и мы должны его искать. Для того чтобы понимать, что мы должны искать счастья, оно должно как-то присутствовать в нашей памяти. Критерий того, что является счастьем, всегда присутствует в нашей памяти, иначе мы не могли бы искать счастья. И в то же время этот критерий отсутствует, иначе мы бы не стали искать его.

Но люди желают не только счастья; каждый стремится и к истине. Доказательством того, что желание обрести истину свойственно всем, является нежелательность лжи. Многие люди намеренно обманывают других, но никто не желает сам быть обманутым. К истине можно стремиться, только если она существует в памяти как некий критерий, благодаря которому может осознаваться ее отсутствие, т. е. когда испытывается потребность в ее поиске. Обретя истину, мы узнаем ее, сверяясь с этим критерием. Страстное стремление людей и к счастью, и к истине становится понятным, если мы осознаем их единство с Богом. Счастье есть истина, а истина есть Бог. Наши поиски истины не прекращаются до тех пор, пока мы не обретаем Бога. Следовательно, если критерии истины и критерии счастья в какой-то степени присутствуют в нашей памяти, а Бог есть истина и счастье, то в нашей памяти каким-то образом присутствует и Бог. Мы желаем истины и счастья, потому что мы полностью не забыли Бога. Бог присутствует в нашей памяти настолько, чтобы мы все стремились к нему. Однако зачастую он “отсутствует” настолько, что далеко не все мы распознаем в нашем стремлении к истине и счастью стрем-

- ление к Богу» (Суини М. Лекции по средневековой философии. Вып. 1: Средневековая христианская философия Запада / Пер. А.К.Лявданского. М, 2001. <http://www.krotov.info/history/13/suini/page05.htm>).
- ⁸ Бычков В.В. Эстетика отцов Церкви. Ч. II. М., 1995. http://www.agnuz.info/tl_files/library/books/estetika/index.htm
- ⁹ Перевод по изданию: La Règle de saint Benoît I–II. Introd., trad. et notes par Adalbert de Vogüé. Texte établi et présenté par Jean Neufville. P., 1972. (Sources Chrétiennes, 181–182).
- ¹⁰ Вогюэ А. Святой Бенедикт: Человек Божий.

Образование в России (допетровский период): опыт междисциплинарного анализа

Существовала ли в России в допетровский период система образования? Это сложный вопрос. Конечно, такой, как в современной ей Европе, системы образования мы не обнаружим. И все же в России в XI–XVII вв. был определенный способ передачи и воспроизводства знания¹. Это был так называемый «монастырский тип» образования, пришедший на Русь из Болгарии, где он сформировался в правление болгарского царя Симеона², мечтавшего о создании славянской цивилизации³. А.И.Осипов характеризует его так: «Древнерусское образование осуществлялось через проповедь, чтение Священного Писания, святоотеческой и житийной литературы, добровольное послушание найденному (если это удавалось после тщательных поисков и сравнений) духовнику (преподобный Нил Сорский, например, так и не нашел), личный пример и назидание наставника, то есть образование шло по пути убеждения и воспитания человека для свободного принятия им начал христианской веры и жизни»⁴. Фундаментом этой концепции было представление о том, что основой культуры является Слово, имеющее божественное происхождение. Это Слово, преподанное вторым Лицом св. Троицы Иисусом Христом, существует в двух видах: устном и письменном. Для его передачи нет необходимости в создании огромных научных центров, подобных средневековым школам и университетам. Это слово изучается вначале под надзором наставника, а позже при самостоятельном чтении или слушании Библии. Естественно, что при подобном типе образования

исчезает необходимость в изучении любых предметов, кроме грамоты. Знание языков тоже не становится обязательным, поскольку славянский язык трактуется как самодостаточный (в «Сказании о буквах» Черноризца Храбра сказано, что «славянские письмена святы и честны. Тем, что сотворил их святой муж, а греческие – эллины поганые»)⁵. Поэтому образованность заменяется грамотностью и изучением церковно-богослужебных книг: Псалтири, Евангелия, Апостола⁶. Школа должна была воспитывать учащегося в страхе Божьем и покорности, он должен был почитать старших и избегать греха⁷. И не удивительно, что основную часть образованных людей составляло черное и белое духовенство, а также знать⁸. Сейчас мы назвали бы такое образование «духовным». По всей видимости, оно было организовано по такой же схеме, как и старообрядческое образование в Выговской пустыни начала XVIII в., и включало две ступени⁹. Начальная – это обучение грамоте и церковному пению, главными учебными книгами были азбуки¹⁰, Псалтырь и Часовник. В.Л.Янин на основе исследования берестяных грамот сделал вывод, что «прежде всего учили азбуку и записывали ее в качестве упражнений. Одновременно ученики учились читать по складам, для чего делали многочисленные упражнения, записывая слоги и переписывая тексты из церковных книг. Предметом обучения были и некоторые стандартные формулы: начало письма, записи долгов, благопожелательные тексты, этикетные фразы и прочее. Только после овладения азбукой и письмом переходили к изучению цифровой и счетной систем»¹¹.

Вторая ступень служила для подготовки профессиональных писцов, книжников, священнослужителей и проч. Она включала изучение некоего комплекса литературы. При анализе тех источников, на которые чаще всего ссылаются русские книжники XVII в. и с которыми были знакомы практически все образованные люди того времени, получившие знания в России, следующие: «Азбуковник», «Поучения» аввы Дорофея, «О священстве» и «Беседы на послания апостола Павла» Иоанна Златоуста, «Шестоднев» Иоанна экзарха Болгарского, «Лествица» Иоанна Синайского, «Житие» и «Беседы» папы Григория Великого (Патерик Римский), «Пандекты» Никона Черногорца, «Хронограф Русский», издания Московского Печатного двора. О.С.Сапожникова отмечает, что «устремления и интересы, как и набор литературы, характерные,

казалось бы, для разных кругов московских книжников, радеющих о нравственности и благочестии в стране, были едиными во времена патриарха Иосифа. Этого единства не стало только с приходом к власти патриарха Никона»¹².

Эта система образования начала формироваться уже вскоре после крещения Руси. Естественно, что после объявления христианства государственной религией великий князь Владимир стал перед необходимостью формирования христианского сообщества. И одним из первых его шагов стало создание школ для детей «родовитых людей», где их обучали грамоте¹³. По всей видимости, эти школы не находились в ведении церкви, поскольку в Церковном уставе великого князя Владимира не упоминаются никакие церковные учебные заведения. Владимир создавал «своего рода элиту привилегированных распорядителей каналами письменной коммуникации» (С.Ю.Неклюдов). Как известно из «Повести временных лет», матери плакали по своим детям как по мертвым, когда их забирали в эти школы: «Пославъ, нача поимати у нарочитые чади дети, и даяти нача на ученье книжное. Матере же чадь сихъ плакаху по нихъ, еще бо не бяху ся утвердили верою, но акы по мертвеци плакахся»¹⁴. То же самое будет происходить и позже, когда государственные потребности будут вызывать необходимость перестройки русской культуры и на Руси не будет учреждений, удовлетворяющим этим потребностям: Борис Годунов и Петр Первый будут отправлять боярских детей в Германию, Англию и другие европейские страны, отрывая их от дома, от традиционной культуры.

Требование образованности, казалось бы, должно было быть нормой для клириков, но, судя по скудным свидетельствам, и духовенство зачастую было малограмотно. Архиепископ Новгородский Геннадий (XV в.) одним из первых заговорил о необходимости обучения грамоте священников. Описывая грустную картину тотальной безграмотности священства, он жаловался, что даже призванные для обучения духовные лица попросту сбегают, не выдерживая тяжести образовательного процесса: «Да бил есми челом Государю, Великому Князю, чтобы велел училища учинити; а ведь яз своему Государю вспоминаю на его же честь да и на спасение; а нам бы простор был... А се приведут ко мне мужика, и яз велю ему Апостол дати чести, и он не умеет ни ступити, а яз ему велю псалтырю дати и он и по тому одва бредет... Ино-де ведь то всю

землю изляял, что нет человека на земле кого-бы избрати на поповство <...> А яз того для бью челом Государю, чтоб велел училища учинити, да его разумом и грозою, а твоим благословеньем то дело исправится; а ты бы, господин отец наш, Государем нашим, а своим детем Великим Князем, печаловался, чтобы велели училища учинити. А мой совет о том, что учити во училище: первое азбука граница, истолкована совсем, да и подтительные слова, да псалтыря с следованием накрепко; и коли то изучат, может после этого проучивая и конархати и чести всякыя книги. А се мужики невежи учят робят да речи ему испортит <...> А чтобы и попов ставленных велел учити, занеже то нерадение в землю вошло; и только пошлышат что учащиися, и они с усердием примут учение. А ныне у меня побегали ставленники четыре: Максима, да Куземко, да Офонаско, да Омельяно мясник, а тот с неделю не поучився, ступил прочь с нимиж»¹⁵. Из этого текста мы видим, сколь скромную программу предлагал архиепископ для таких училищ: обучение грамоте, изучение Псалтыри и других богослужебных текстов, т. е. все ту же программу, предложенную Константином Костенечским в Болгарии XIV в. **Возможно, она должна была стать основой обучения священнослужителей в городских училищах, создание которых было запланировано в решениях Стоглавого собора.**

Итак, несмотря на наличие определенного слоя образованных людей, в России с созданием системы образования в XVI–XVII вв. дела обстояли не слишком хорошо, но в то же время в соседнем польско-литовском государстве, Речи Посполитой, благодаря деятельности Острожской Академии и православных церковных братств, начинается развитие системы восточнославянского образования с целью сохранения и развития самобытной славянской православной культуры¹⁶. Крупнейшими братскими школами были Львовская и Виленская, ставшие центрами антиуниатской и антикатолической полемики. В типографии Виленской школы были изданы почти все западнорусские антиуниатские трактаты конца XVI в. Школы, которые должны были соперничать с католическими образовательными учреждениями, давали возможность изучать философию, историю, теологию и, конечно же, грамматику, которая играла важную роль в образовании¹⁷. Церковнославянская грамматика стала особенно необходима в период контрреформации, после Брестской унии 1596 г., когда славянский язык был вы-

нужден вновь и вновь доказывать право на существование в качестве языка культуры¹⁸, в чем ему отказывали сторонники унии, в частности Петр Скарга. Он утверждал, что православные священники сами не знают церковнославянского языка и, для того чтобы понять написанное, отдают его для перевода на польский¹⁹. Поэтому тема просвещения человеческого разума стала центральной в главном произведении Лаврентия Зизания – «Грамматике» (1596 г., Вильно). Зизаний считал грамматику способом совершенствования человека, ключом, которым отворяются двери познания: «Ключ бо есть, отворяючи всем ум»²⁰. Он писал: «Не просто книжку называйте тую грамматику... А великого ся *розуму и расторопности з ней научайте*»²¹. Выдвижение на первый план разума и «расторопности», а не добродетелей и «тихого коснения»²² – это знамение новой эпохи господства рациональности и динамизма. Грамматика Зизания – первая фундаментальная церковнославянская грамматика и первое изложение антично-средневековой системы стихосложения на славянском языке²³.

Выход в свет этой книги ознаменовал новую эпоху в русской культуре. Ведь отношение к грамматике в ней было неоднозначным, начиная от «Послания Фоме» Климента Смолятича и до Епифания Премудрого, который писал в житии Стефана Пермского: «Аз... есмь умом груб, и словом невежа...не бывавшию ми во Афинех от уности, и не научихся у философов их ни плетения риторьска, ни ветиских глагол...»²⁴. Отрицание необходимости грамматического знания идет в русле традиции отрицания «внешней мудрости» и особенно усиливается в период никоновских реформ, когда старообрядцы противопоставляли древнее благочестие языческой мудрости – грамматическому знанию²⁵. И мысль о просвещении, о преображении человека через «внешнюю», грамматическую мудрость была созвучна идеям итальянских гуманистов, которые верили, что обновление человека начинается через обновление его речи. Эта возрожденческая идея духовного возвышения человека через совершенствование его речи отворяла дверь в новую эпоху.

Понятие «образованность» и тогда, и сейчас достаточно тесно связано с понятием «воспитанность». О том, как именно воспитывали детей в допетровском обществе, мы знаем совсем немного. Интересный материал можно получить из анализа правовых источников, а также исповедных чинов. Возможно, уже в XVI в.

появляются специальные детские исповедные чины, которые наверняка уже были в XVII в. Так, по единственному списку XVII в. известно «Поновление детем малым», где вводятся детские грехи: «лакомство», «обман родных» и непослушание²⁶, что говорит о том, что дети в этот период стали восприниматься так, как мы воспринимаем их сейчас, а не как в Средневековье, когда ребенка считали просто уменьшенной копией взрослого человека. В середине XVII в. появляется переводной трактат, специально посвященный теме воспитания, который так хорошо «прижился» в русской культуре, что его стали считать самобытным древнерусским произведением²⁷. Речь идет о трактате Эразма Роттердамского «De civilitate morum puerilium» («О воспитанности нравов детских»), в дословном русском переводе «Гражданство обычаев детских»²⁸. В отличие от аналогичных русских произведений, и в частности от трактата Ивана Хворостинина «О царствии небесном и о воспитании чад», большую часть которого занимают рассуждения о царствии небесном и компиляции из отцов церкви, «Гражданство» является практическим пособием, которое должно было помочь юноше правильно вести себя в обществе. Центральной морально-этической посылкой этого трактата является представление о том, что внешний вид человека – это проявление его внутренней сущности. Вот небольшой фрагмент из древнерусского перевода:

«15) В. Кому пристойть носомъ мизати (л. 64 об). О. Кошунникомъ, смешником, ругателемъ, а не дѣтищемъ благороднымъ.

16) В. Что достоить творити егда чхаше случитя. О. Отвратити тело, и уста крестомъ святымъ назнаменати благодарити поздравляющимъ: чхнешя произвольно не повторыти, ниже гласа того удержавати его же естество подаде (л. 65).

17) В. Каковы имуть быти ланиты или ягодицы. О. Не натирашемъ, ниже присъстроеными красками мазаны, но прирожденным и естественнымъ стыдомъ.

18) В. Подобаеть ли оубо от стыда лицемъ изменитися. О. Мерно и во время оустыдитися достоить, обаче не таковымъ стыдомъ»²⁹.

Впрочем, советы и там поясняются. Так, рассуждая о значении глаз, автор трактата объясняет их важность, «понеже сие нам древнии мудрецы тако предаша зане во очесех есть седалище

ума»³⁰. В статье о положении бровей явно чувствуется влияние физиогномической традиции: «Како убо бровем быти приличествует? Правым не повислым, не вынеслым, не спущенным над очи: гордости бо и превозношения в тех есть место». На вопрос, «пристойт ли убо носом сипети или храпети», «Гражданство» отвечает: «Никако же, занеже оно первое прилично есть роготрубящим и елефантом, второе же приличествует яростным»³¹. А на классический вопрос, «что достоит творити, егда чхание случит-ся», русский текст точно следует латинскому оригиналу: «Отврати тело, и уста крестомъ святымъ назнаменати, благодарити поздравляющимъ»³². Обсуждается там и важнейший для Средневековья, да и для Ренессанса вопрос об одежде («О одеянии»), и рассказывается о внешнем виде человека, о его осанке, внешности и одежде. Один из вопросов этой главы гласит: «Долженствует ли быти прилежное радение о красоте одежд?», на который переводчик трактата Епифаний Славинецкий вместе с Эразмом отвечает: «Долженствует, понеже риза яко второе тело человеческого телесе есть, от нея же мысль человеческая знаменатися может»³³.

Исследователи, и в частности Роже Шартъе³⁴, считают, что этому произведению Эразма Роттердамского Европа обязана появлением самого понятия «воспитанности». Можно предположить, что и в России, где это произведение пользовалось огромной популярностью и в XVIII в. «De civilitate morum» был вновь переведен в 1706 г. И.Г.Паузе под названием «Златая книжица о гожении нравов». А в 1717 г. вышло в свет первое издание знаменитого пособия для юношества «Юности честное зеркало», которое также во многом было создано на основе трактата Эразма. С помощью него в среде русской социальной элиты шел процесс усвоения западного поведенческого кодекса. В дальнейшем в России, как и на Западе, понятие «воспитанность» оказывается в центре конфликта между внешним поведением и внутренним состоянием. «Воспитанность» совсем необязательно соотносится с порядочностью, но при этом ее значимость все время возрастает, и в данное понятие входит представление об определенном круге чтения, о знакомстве с театральной, а позже с определенной кинематографической культурой и т. д.

Из этого краткого обзора становится ясно, что гуманитарные контакты между Россией и Западом были достаточно активными и в допетровскую эпоху, но они почти полностью осуществлялись в

области естествознания, медицины, этикета и проч. и практически не затрагивали гуманитарное знание, поскольку оно было тесно связано с религиозной сферой. Поэтому интеграция отечественного гуманитарного знания в европейскую систему стала возможна лишь благодаря мощному секуляризационному процессу, который начался в XVIII в., когда формирующаяся светская профессиональная культура была противопоставлена религиозному мистицизму и национальной архаике.

В правление царя Бориса Годунова правительство вело переговоры об отправке русских студентов на обучение в Польшу. В 1601–1603 гг. восемнадцать юношей было отправлено во Францию, Любек и Британию («в Лундун»): «Микифор Олферьев сын Григорьев. Да Софон Михайлов сын Кожухов, да Казарин Давыдов, да Федька Костомаров для отвоза в аглинскую землю для науки латынскому и аглинскому и иных разных немецких государств языков и грамоте»³⁵. Но Смутное время внесло свои коррективы, и большая часть студентов, уехавших в Германию и Францию, и все уехавшие в Британию не вернулись³⁶: «Подлинно ведомо, что те дети боярские Никифор Олферьев сын Григорьев, да Софонко Кожухов с товарищи четыре человека в аглинской земле задержаны неволюю, а Никифорко Олферьев и веры наша православная отступил и несведомо по какой прелести в попы стал»³⁷. Интересно, что документ делает акцент на том, что студенты были отправлены на учебу «в неволю, а не для воли». Упомянутый в документе Никифорко Олферьев (Mikerpher Alphery) получил степень в Кембридже и впоследствии был ректором колледжа Woolley в Huntingdonshire с 1618³⁸.

Выше упоминались братские школы, в которых благодаря взаимодействию восточнохристианской и католической традиций возникает новый тип учебного заведения, основанного на принципе трехязычного обучения (греческий, латинский и национальный литературный языки). Такой школой была Киево-Могилянская коллегия, возникшая в 1632 г. в результате слияния Лаврской и Братской монастырской школ. Она оказала значительное влияние на русское богословие и отечественное духовное образование, особенно после присоединения Украины к России. В России первой такой школой стала Московская славяно-греко-латинская академия³⁹, которую после открытия в 1685 г. возглавили греки братья

Лихуды, получившие образование в Падуе⁴⁰. Создатели академии, задуманной еще в правление царя Федора Алексеевича, не дожившего до ее открытия три года, «руководствовались уставами западных университетов и академий»⁴¹. «Привилегия» (устав академии)⁴² начинается словами:

«Несть дано людемъ совершенно знати,
Кто отъ оныхъ суть духа благодати,
Обаче яко огнь явленъ бываетъ
Чрез знаменья, где ся обретаеть:
Тако Духъ Святой творить знаменья, <...>
Три благодати действием исполнять:
Умъ умудряеть, что есть благо знати;
Волю же движеть, благо желати;
А память нудить, еже свершити
Дело благое, дабы пользе быти»⁴³.

Анализируя не только текст «Привилегии», но и курсы академии, а также состав преподавателей, надо все же уточнить, что это не был светский университет, а высшее духовное учебное заведение, преподаватели которого являлись по преимуществу монашествующими. И в академии были заложены основы той системы духовного образования, которое продолжало развиваться в России в правление императора Петра Первого⁴⁴. «Духовный Регламент» предписывал в каждой епархии иметь семинарию, и только за два года, с 1721 по 1723 г., были открыты семинарии в Петербурге, Нижнем Новгороде, Харькове, Твери, Коломне, Казани, Холмогорах и Вятке. Традиции древнерусской образованности также не исчезли, они продолжали существовать в старообрядческой среде и в последующие столетия⁴⁵, что объясняется книгоцентричным характером старообрядческой культуры, бережно сохранявшей наследие древнерусской книжности.

Примечания

- ¹ См., например: Буланин Д.М. Античные традиции в древнерусской литературе XI–XVI вв. München, 1993.
- ² Bobcev S. Bulgaria under Tsar Simeon // The Slavonic and East European Review. Vol. 7. № 21 (Mar., 1929). P. 621–633.

- 3 *Kaimakamova M.* Turnovo – New Constantinople // *The Medieval Chronicle IV* / Ed. by Erik Kooper. Rodopi Amsterdam, 2006. P. 91–104.
- 4 *Осинов А.И.* Русское духовное образование // *Журнал Московской Патриархии*. 1998. № 3. С. 55.
- 5 Сказание Черноризца Храбра «О письменах» // *Флоря Б.Н.* Сказание о начале славянской письменности. СПб., 2000. С. 130–132.
- 6 Подробнее: *Кантлер П.Ф.* История русской педагогики. СПб., 2004.
- 7 *Sedlar J.W.* East Central Europe in the Middle Ages, 1000–1500. Univ. of Washington Press, 1994. P. 463.
- 8 См.: *Архангельский А.С.* Духовное образование и духовная литература в России при Петре Великом. Казань, 1883; *Владимирский-Буданов М.* Государство и народное образование в России с XVII в. до учреждения министерств. СПб., 1874; *Соболевский А.И.* Образованность Московской Руси XV–XVII вв. СПб., 1894.
- 9 *Юхименко Е.М.* Система образования в Выговской поморской пустыни // Традиции духовного образования в старообрядчестве: история, современность, перспективы. Ржев, 2003. С. 10–18.
- 10 В коллекции новгородских берестяных свитков содержится несколько листов бересты с написанными на них полными азбуками XI–XIII вв., а также были обнаружены таблички с азбуками. См.: *Янин В.Л.* Культура Новгорода на общерусском фоне // *Янин В.Л.* Очерки истории средневекового Новгорода. М., 2008. С. 346–350.
- 11 *Янин В.Л.* Указ. соч. С. 346–347.
- 12 *Сапожникова О.С.* Русский книжник XVII в. Сергей Шелонин. М., 2010. С. 454.
- 13 См. подробнее: *Кириллин В.М.* Русская образованность в X–XVII вв. // *Древняя Русь*. Вопросы медиевистики. 2009. № 2.
- 14 Повесть временных лет. СПб., 1999. С. 53.
- 15 Акты исторические. СПб., 1841. Т. 1. № 104. С. 146–148.
- 16 См. подробнее: *Медынский Е.Н.* Братские школы Украины и Белоруссии в XVI–XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией. М., 1954; *Дворник Ф.* Славяне в европейской истории и цивилизации. М., 2001. С. 375.
- 17 См., например: *Woodward W.H.* Studies in education during the age of the Renaissance, 1400–1600. Cambridge Univ. Press, 1906. P. 82, 220–221; *Webb R.* Greek Grammatical Glosses and Scolia // *Medieval and Renaissance scholarship* / Ed.: В.М.Оlsen, N.Mann. Brill, 1996. P. 1–18.
- 18 Мысль о грамматике как основе славянского культурного единства окончательно оформилась в творчестве Юрия Крижанича, который создал «всеславянскую грамматику». Исправление «языка» и написание на нем книг он считал средством духовного преображения человека («людям умным очи открыть»). Подробнее: *Гольдберг А.Л.* «Идея славянского единства» у Юрия Крижанича // Труды отдела древнерусской литературы. Т. 19. Л., 1963. С. 373–390.
- 19 См.: Русская историческая библиотека. Т. 7. СПб., 1882. Стб. 486.
- 20 Впрочем, из-за незнания тонкостей церковнославянской грамматики пострадал в свое время Максим Грек, который не различал глагольных форм, выражавших бытие и предбытие. Подробнее: *Матхузерева С.* Древнерусские теории искусства слова. Прага, 1976. С. 116–117.

- 21 Цит. по: *Итигина Л.А.* Белорусские старопечатные предисловия XVI – пер. пол. XVII в. (просветительские тенденции) // Тематика и стилистика предисловий и послесловий. М., 1981. С. 34.
- 22 См. Послания Иосифа Волоцкого / Подгот. текста *А.А.Зими́на, Я.С.Лурье*. М.–Л., 1959. С. 298.
- 23 См.: Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого / Сост., подгот. текста, науч. коммент. и указатели *Е.А.Кузьминовой*; предисл. *Е.А.Кузьминовой* и *М.Л.Ремнёвой*. М., 2000.
- 24 Цит. по: Памятники старинной русской литературы, изд. *Г.Кушелевым-Безбородко*. Вып. IV. СПб., 1862. С. 119.
- 25 Подробнее: *Успенский Б.А.* Отношение к грамматике и риторике в Древней Руси (XVI–XVII вв.) // Литература и искусство в системе культуры. / Отв. ред. *Б.А.Пиотровский*. М., 1988. С. 208–224.
- 26 Подробнее см.: *Смирнов С.И.* Древнерусский духовник. Материалы для истории древнерусской покаянной дисциплины. М., 1912.
- 27 См.: *Алексеев М.П.* Эразм Роттердамский в русском переводе XVII в. // *Славянская филология*: Сб. ст.: IV Международный съезд славистов. М., 1958. Т. 1.
- 28 Опубликовано в издании: *Буш В.В.* Памятники старинного русского воспитания. (К истории древнерусской письменности и культуры). Пг., 1918. С. 33–57.
- 29 Там же. С. 35.
- 30 Там же.
- 31 Там же.
- 32 Там же.
- 33 Там же.
- 34 См.: *Стаф И.К.* Печатный текст и народная культура: исследования Роже Шартье // *Arbog mundi*. 1992. № 1. С. 173–182.
- 35 *Арсеньев А.В.* История посылки первых русских студентов за границу при Борисе Годунове. СПб., 1887. С. 9.
- 36 *Konovalov S.* Anglo-Russian Relations, 1620–4 // *Oxford Slavonic Papers*. Vol. III. Oxford, 1953. P. 80.
- 37 *Арсеньев А.В.* История посылки первых русских студентов за границу при Борисе Годунове. СПб., 1887. С. 20.
- 38 См.: *Biographia Britannica on the Lives of the Most Eminent Persons who have flourished in Great Britain and Ireland*. Vol. 1. L., 1747. P. 129; *Walker I.* An attempt towards recovering an account on the suffering of the clergy of the Church of England in the late times of the Great Rebellion. L., 1714. P. 183.
- 39 Об академии подробнее см.: *Смирнов С.К.* История Московской Славяно-Греко-Латинской Академии. М., 1855; *Родион (Ларионов)*. Славяно-греко-латинская академия в истории высшего образования России (1700–1775). Дис... канд. богословия. МДА, 2009.
- 40 См.: *Фонкич Б.Л.* Новые материалы для биографии Лихудов // Памятники культуры. Новые открытия: Ежегодник. 1987. М., 1988. С. 61–70; *Он же*. Из истории греческо-украинско-русских связей в первой половине XVII в. // *Византийский временник*. Т. 52. М., 1991. С. 141–147; *Он же*. К организации славяно-греко-латинского училища в московской Бронной слободе в конце

- 60-х гг. XVII в. // Очерки феодальной России. Вып. II. М., 1998. С. 187–225; *Он же*. Греко-славянская школа на Московском печатном дворе в 80-х гг. XVII в. (Типографская школа) // Очерки феодальной России. Вып. III. М., 1999. С. 14 9–24 6; *Яламас Д.А.* Рукописные и документальные источники о жизни и деятельности братьев Лихудов (в печати); *Вознесенская И.А.* Греческие школы Иоанникия и Софрония Лихудов в начале XVIII в.: Дис... канд. ист. наук. М., 2004.
- ⁴¹ *Смирнов С.К.* Указ. соч. С. 15.
- ⁴² Современные исследователи считают, что автором «Привилегии» был Симеон Полоцкий. См.: *Фонкич Б.Л.* «Привилегия на Академию» Симеона Полоцкого – Сильвестра Медведева // Очерки феодальной России. Вып. 4. М., 2000. С. 237–297.
- ⁴³ Вручение Благоверной и Христолюбивой великой Государыне, премудрой Царевне, милосердной Софии Алексеевне, привилегии на Академию в лето от создания мира 7193, а от воплощения Бога слова 1685, месяца Ианнуария в 21 день. Премудраго Царя Соломона о премудрости в книгах его вещания, между 1682 и 1685 годами // Древняя Российская Вивлиофика. Ч. VII. СПб., 1788. С. 391.
- ⁴⁴ См.: *Bissonnette G.* Peter the Great and the Church as an educational institution // Essays in Russian and Soviet history: in honor of Geroid Tanquary Robinson / Ed. by J.Sh. Curtiss. Leiden, 1965. P. 3–19.
- ⁴⁵ См.: *Семибратов В.К.* Л.А.Гребнев – просветитель, типограф, книжник // Традиционная культура Пермской земли: К 180-летию полевой археологии в Московском университете, 30-летию комплексных исследований Верхокамья. Ярославль, 2005; Мир старообрядчества. Вып. 5; *Тимофеев В.В.* Старообрядческое просветительство: взаимовлияние предпринимательства и образования (на примере Казанской губернии) // Вестн. ЧГПУ им. И.Я.Яковлева. 2001. № 4(23).

Татьяна Артемьева, Михаил Микешин

Европейское образование и Россия в эпоху Просвещения

Одним из важнейших способов взаимодействия культур является образование. Образовательные институты, в особенности возникшие в эпоху Просвещения, были не просто связаны с западной культурой, они развивались в одном интеллектуальном пространстве. Университетское образование в России всегда пребывало в контексте европейских традиций. Первые светские научные и образовательные институты – Петербургская академия наук с Академическим университетом и Московский университет – были организованы в соответствии с лучшими моделями европейской науки и высшей школы. У их истоков стояли выдающиеся европейские интеллектуалы. Чтобы понять, как именно совершалась эта взаимосвязь, интересно не просто зафиксировать результат коммуникации, но и рассмотреть сам процесс, показывающий механизмы того, как движутся идеи.

Европейские ученые с мировым именем *приглашались в Россию и помогли создавать систему академических институтов*. Так, например, Г.Лейбниц и Хр. Вольф стояли у истоков создания Российской академии наук и Академического университета. За 1725–1726 гг. Вольф написал около 30 писем по поводу приглашения иностранных ученых, многих из них, например: Л.Эйлера, Я.Германа, Г.Б.Бильфингера и др. – он рекомендовал лично. Когда молодой Эйлер получил приглашение работать в Петербургской академии, Вольф писал ему: «Вы едете в рай ученых, и я ничего не желаю больше, чем того, чтобы Вы в Вашей поездке сохранили

доброе здоровье и как можно дольше находили удовлетворение от пребывания в Петербурге»¹. Петербургская академия приглашала на службу выдающихся ученых и политических деятелей или делала их почетными членами. Среди них Хр. Вольф, Вольтер, Даламбер, Дидро, Кондорсе, Кант, Мальтус, Жан-Батист Сэй, Гаусс, Реомюр, Лаплас, Карл Линней, Гёте, братья Гумбольдты, Густав III, Фридрих II и многие другие. Академия таким образом организовывала коммуникационную сеть, оплачивая почтовые расходы своих сотрудников.

Следует отметить, что оплата почтовых расходов как экономическая основа академической коммуникации была основанием множества успешных академических проектов. Так, Б. Франклин на посту почтмейстера Пенсильвании, а потом всех североамериканских колоний сделал бесплатной переписку членам созданного им в 1743 г. Американского философского общества. Этой же привилегией пользовались члены множество российских академических учреждений, что нашло отражение в официальных документах².

Важным способом академической коммуникации были *образовательные туры* («*Grand Tours*»), завершающие воспитание дворян. Они тщательно планировались. Вырабатывался маршрут, включавший в себя посещение важнейших культурно-образовательных центров и сообществ, в наиболее важных центрах делались длительные остановки, завязывались знакомства. Роль координаторов дворянской академической мобильности часто выполняли послы и сотрудники посольств. Вероятно, именно эта часть академических коммуникаций наиболее хорошо изучена, описана и исследована³. Значительным источником для этого являются описания самих русских путешественников, например, «Письма русского путешественника» Н.М. Карамзина.

Иногда молодые дворяне становились студентами европейских университетов. Одним из самых известных был князь Павел Дашков, закончивший Эдинбургский университет (он учился там в 1776–1779 гг.), который его мать, княгиня Е.Р. Дашкова, посчитала наилучшим для образования сына. В эдинбургском салоне княгини Дашковой бывали Вильям Робертсон, Хью Блэр, Адам Смит, Адам Фергюсон. В своих «Записках» она писала: «Я имела удовольствие сблизиться с Робертсоном, Адамом Смитом, Фергюсоном и Блэром. Когда я жила в Эдинбурге, они каждую неделю были у

меня два или три раза, и я столько же удивлялась их познаниям и талантам, сколько скромности и простоте манер. При всем различии своих ученых направлений, при всей самостоятельности и соревновании друг другу, эти почтенные люди жили совершенными друзьями; их обхождение, не имевшее ни тени притворства, их разговор, чуждый всякого педантизма, был поучительный и вместе привлекательный»⁴.

Важным фактором образовательной коммуникации были *служебные командировки* и даже *военные действия*. Так, именно на военной службе завершил свое образование А.Т.Болотов, которому случилось нести ее в Кенигсберге.

Болотов участвовал в Семилетней войне (1756–1763). В 1758 г. он был назначен письмоводителем, а затем переводчиком при канцелярии генерал-губернатора Пруссии Н.А.Корфа в Кенигсберге, где пробыл до 1761 г. Таким образом, он получает возможность провести несколько лет в известном университетском центре. Чем же занимается молодой офицер в прусском городе, завоеванном великой империей?

Все свободное время он использует для систематизации и завершения своего образования, причем образования в самом широком смысле. Он общается с университетскими профессорами, много читает, рисует (по его эскизу отчеканена новая российская монета), переводит, пишет сам, ходит в театр и сам играет в любительских спектаклях. Все прочитанное и услышанное Болотов заносит в специальную книжку. В рукописном отделе Российской национальной библиотеки хранится чистовой ее автограф под названием «Памятная книжка, или собрание различных нравоучительных правил, собственно себе для памяти при разных случаях записанных Андреем Болотовым. 1761, Кенигсберг» (Ф. 89. Болотовы. Ед. хр. 5)⁵. Видно, что над составлением ее молодой человек провел не один час. Записи носят систематический характер. Более того, они снабжены систематическим указателем. В конце приводится «Реестр вещам, находящимся в сей книге», где по алфавиту дан список разделов, например, на «А»: «амбиции иметь не надобно», или на «Б»: «беззакония, иметь отвращения от них». Болотов пишет: «Знай, что каждый тот имя человеческое напрасно носит и во всем скоту уподобляется, который не знает и никогда узнать не старается, что такое он, откуда он, где

он, зачем он, куда он денется. Сим вопросам надлежит первым твоим делом быть, которые не только обстоятельно узнать, но и всегда из памяти не выпускать»⁶.

Болотов не только получает знания, но и пытается сформировать свои душевные качества. «Если чистоту любишь и ее наблюдать похочешь, – отмечает он в своей записной книжке, – то к отвлечению себя и воздержанию от всех плотских грехов лучшейшего средства найти не можно, как только чтоб в то время страсти свои тушить, когда они загорятся, те мысли из головы выбивать, которые до блуда или любовных дел касаются, и сие самое то время чинить, когда они зачинаются, надобно тебе избрать одну какую-нибудь важную материя, которая бы тебя в страх и ужас или задумчивость приводила, и на оную в такое время мысли свои преклонить стараться и сему не можно лучшего сыскать, как вспоминовение величества свойств и совершенств бесконечного существа и свою ничтожность»⁷. Болотов пытается стать философом, но философом «практическим», способным жить в соответствии со своими принципами, а не просто знать, какие бывают принципы. «Тот не философ, который знает философию, но сим именем может тот только по справедливости назваться, который предписуемые ею правила в самом деле исполняет»⁸, – пишет он. Жизнь, лишенная авантюрных приключений, вовсе не кажется Болотову пресной. Он пишет: «Знай, что добродетельная жизнь совсем никакой скуки с собою не приносит, и не слушай тех, которые страшатся сего и ее убегая тебе говорить станут, что добродетельная жизнь наполнена скуками и трудностями. Сие только так говорят, которые никогда добродетельными не бывали, а каждый добродетельно живущий человек тебе совсем тому противное скажет. Добродетели не только не скучны, но и несут в существе своем приятность»⁹. Болотов полагает, что человек сам творит свою судьбу, поэтому осуждает «фаталистов»: «Не меньше опасайся в руки так называемых фаталистов попасться. Тебя уверят, что все приключения на свете неминуемы и ты что бы делать ни стал, но впоследствии с тобою то, чему быть надлежит, следовательно, ты ничем того отвратить не можешь»¹⁰. Возможно, это определенная реакция Болотова на протестантскую идею предопределения, которую он никогда не принимал.

Не следует думать, что молодой человек совсем не принимал участия в соответствующих его возрасту развлечениях. Болотов посещает балы, не пропускает свадеб, на которые кенигсбергские

жителя приглашали всех желающих повеселиться, а особенно рады были видеть у себя в гостях молодых офицеров, среди них, кстати, был и Г.Г.Орлов, с которым у Болотова были приятельские отношения. У него появилось множество друзей из числа местных жителей, которые советовали ему, как лучше употребить свое свободное время, как пользоваться библиотекой, какие книги читать. Не следует удивляться тому, что Болотов стал «своим» в завоеванном городе. Надо отметить, что облик войны был в это время другой, и российских офицеров не рассматривали как личных врагов. Карта Европы перекраивалась каждый год, и переход того или иного города из одной области политического притяжения в другую был обычным делом. Семилетняя война не была войной «за отечество», это была принятая в то время форма внешней политики, которая не обходилась без жертв, как не обходилось без них в то время ни одно крупное государственное предприятие. Несколько позже Карамзин отмечает в «Вестнике Европы» с метафизическим спокойствием историографа: «Как после жестокой бури взор наш с горестным любопытством примечает знаки опустошений ее, так мы вспоминаем теперь, что была Европа <...> Границы государств переместились, и авторы географических карт должны снова начать свою работу»¹¹.

Болотов во всем знает меру. «Гулянья и танцованья» не могли свратить его с избранного пути. «Я старался час от часу делаться постояннейшим и вместо того, чтоб по примеру прочих молодых моих сверстников и сотоварищей гоняться за женщинами, посещать всякий раз трактиры и шататься из гостей в гости, я старался коликo можно от того удаляться и вести жизнь совсем не по летам моим, а прямо философическую <...>»¹². И действительно, Болотов начинает всерьез заниматься философией. Первоначально его увлекает вольфианство, с которым он знакомится по сочинениям И.Г.Готшеда. Это не случайно. Учение Христиана Вольфа давало четкую и ясную схему устройства мира и ясные эпистемологические ориентации.

Однако в его учении было два подводных камня, неприемлемых для российских мыслителей. Это учение о предустановленной гармонии как способе объяснения соединения души с телом и рационалистическое учение о Боге. Российские мыслители предпочитали новейшим сочинениям аристотелевскую концепцию «физического втечения», декартовско-мальбраншевская «система случайных при-

чин» и «система предустановленного согласия» Лейбница-Вольфа казались им некорректными с точки зрения морали, так как делали Бога ответственным за все события и поступки, в том числе осуждаемые с точки зрения морали¹³. Кроме того, им казалось невозможным стремление Вольфа, а позже и других немецких философов делать Бога объектом рационального исследования, предполагавшего, что Метод более универсален, чем Творец.

Болотов довольно быстро понял, что вольфианство входит в противоречие с его важнейшими мировоззренческими принципами. Он отмечает, что «философия сия имела многие недостатки и несовершенства, что самая основания, на которых все здание оной воздвигнуто, были слабы и ненадежны и что вообще была она такого свойства, что дотоле, покуда человек, прилепившийся к оной, будет только вскользь оной держаться и оставаться довольным тем, что в ней содержится, он может быть и добрым и безопасным, а как скоро из последователей оной кто-нибудь похочет далее простираť свои мысли и углубляться более в существо вещей всех, то всего и скорее может сбиться с правой тропы и заблудиться до того, что сделается наконец деистом, вольнодумом и самым даже безбожником»¹⁴.

Болотов делается сторонником Христиана Августа Крузия, называвшего систематику Вольфа «иллюзорной»¹⁵ и критиковавшего его следование идее предустановленной гармонии. Если Вольф полагает, что виды познания различаются по степени приближения к истине, причем самым совершенным является познание математическое, стоящее выше философского (знание причин явлений) и исторического (знание просто фактов), то Крузий полагает, что философское и математическое познание различаются по объекту исследования. Предметом первого является реальное, предметом второго – мыслимое. Крузий также полагает, что природа Бога принципиально непознаваема.

Он считает, что между материальной и идеальной субстанциями существует некоторая связь. Она описывается им не как «физическое влияние», а как нечто среднее между «физическим» и «сверхфизическим», являющееся результатом действия особой субстанциональной силы¹⁶. Именно эту модель Болотов и использовал в своей пневматологической схеме вместо несколько примитивной и устаревшей аристотелевской.

Крузий говорит о том, что свобода является главной нравственной ценностью, а добродетель – залогом счастья. Эти рассуждения были Болотову очень близки. Он начал посещать лекции Веймана, который читал их тайно у себя в доме, чтобы не раздражать своих коллег-вольфианцев. Таким образом наш герой получил «впервые истинныя и ясныя понятия как о натуре, так и о свойствах и совершенствах божеских, о натуре и о существе всего созданнаго мира, а что всего важнее, о существе, силах и свойствах собственной души нашей. Или короче сказать, спознакомился короче с Богом, миром и самим собою»¹⁷. Уже в старости в диалоге «Старик со внуком» Болотов пишет о влиянии на всю его жизнь «славившегося в то время в Германии великого богослова и философа, которого с новою тогда еще философскою системою, пекущийся о благе моем промысле Господню угодно было меня познакомить, и которая была для меня во все течение моей жизни так полезна, что я не мог довольно возблагодарить за то божеской промысел и Его обо мне всегдашнее попечение»¹⁸, имея в виду, вероятно, именно Крузия.

Оппонентом Веймана по принципиальным вопросам метафизики был «преподаватель мировой мудрости», как он сам называл себя в магистерские годы, И.Кант, работавший в это время в Кенигсберге. В октябре 1759 г. Вейман представил к защите диссертацию «О мире не самом лучшем», выступив в ней с критикой предустановленной гармонии. Кант выпустил антикрузианскую брошюру «Опыт некоторых рассуждений об оптимизме». Вейман принял брошюру на свой счет и выпустил «Ответ на опыт некоторых рассуждений об оптимизме»¹⁹. Правда, в этой полемике участвовал еще «докритический» Кант, позже желавший уничтожить все экземпляры той брошюры. А.Гулыга полагает, что Болотов, обидевшись за своего учителя, содействовал тому, чтобы Кант не получил кафедру, по поводу которой последний, будучи в то время российским поданным, писал прошение императрице Елизавете Петровне:

Всесветлейшая, великодержавнейшая императрица, самодержица всех россиян, всемилостивейшая императрица и великая жена!

С кончиной блаженной памяти доктора и профессора Кипке освободился пост ординарного профессора логики и метафизики Кенигсбергской академии, который он занимал. Эти науки всегда были предпочтительным предметом моих исследований.

С тех пор как я стал доцентом университета, я читал каждое полугодие по этим наукам private лекции. Я защитил публично по этим наукам 2 диссертации, кроме того, 4 статьи в Кенигсбергских ученых записках, 3 программы и 3 других философских трактата дают некоторое представление о моих занятиях.

Лестная надежда, что я доказал свою пригодность к академическому служению этим наукам, но более всего всемилостивейшее расположение Вашего Импер. Величества оказывать наукам высочайшее покровительство и благосклонное попечительство побуждают меня верноподданнейше просить Ваше Имп. Величество соблаговолить милостиво определить меня на вакантный пост ординарного профессора, уповая на то, что академический сенат в рассуждении наличия у меня необходимых к сему способностей сопроводит мою верноподданнейшую просьбу благоприятными свидетельствами.

*Умолкаю в глубочайшем уничижении, Вашего Импер. Величества
верноподданнейший раб*

Кенигсберг

Иммануил Кант

14 декабря 1758 г.²⁰

В письме 1809 г. к дальнему родственнику Н.С.Арцыбашеву Болотов пишет о своем пребывании в Кенигсберге: «Скажу, что и мне случилось таки в свой век побродить по обширным степям метафизики <...> и спознаться с системами и мыслями славнейших философов последних веков, а великого или, прямее сказать, бестолкового Канта лично самому видать»²¹.

И, наконец, важным образовательным фактором была целенаправленная деятельность по *отправке студентов в европейские университеты с тем, чтобы подготовить их к научной карьере и государственной службе* наилучшим образом. Одним из первых примеров академической мобильности была отправка в сентябре 1736 г. способных студентов М.В.Ломоносова, Д.И.Виноградова и Г.У.Райзера к Христиану Вольфу в Марбургский университет, чтобы обучать их «химии и горному делу»²². Эти трое были гораздо счастливее своих оставшихся на родине товарищей, которые, жалуясь на то, что их ничему не обучают, подали коллективное прошение в Сенат. Уже в ноябре они получили ответ. И.Д.Шумахер учинил с «жалобщиками» расправу. За дерзость их били «батожем изрядно», хотя и стали все-таки чему-то учиться²³.

Российские студенты, вероятно, понимали, что в Германии они получают уникальный шанс получить хорошее и разностороннее образование. Кроме того, Вольф был прекрасным наставником. Он

регулярно информировал Академию об успехах российских студентов²⁴, заботился и об их личной жизни. Так, в марте 1738 г. он просит И.Д.Шумахера воздействовать на студентов, обучающихся в Германии, с тем чтобы они бережнее расходовали средства²⁵. В мае Шумахер посылает им новую «Инструкцию марбургским студентам» и 300 рублей.

Хр.Вольф во время пребывания М.В.Ломоносова в Марбурге вел занятия по 16 предметам: логике, философии, естественному праву и праву народов, политике, географии, хронологии, астрономии, математике, теоретической физике, механике, оптике, гидравлике, военной и гражданской архитектуре, пиротехнике²⁶. Таким образом, русские студенты могли не только приобщиться к эрудиции знаменитого ученого, но и получить урок энциклопедического взгляда на мир. Именно вольфианская выучка, на наш взгляд, сформировала гений Ломоносова, который одинаково уверенно чувствовал себя как в физике и химии, так и в филологии и истории.

В 1743 г. адъюнкт Г.Н.Теплов был отправлен в Тюбинген и Париж для «усовершенствования в науках»²⁷. Именным указом ему было велено «для дальнейшего и совершенного обучения и усмотрения в чужестранных академиях наилучших порядков и учреждений отправиться в Вюртембергское королевство в город Тубинг, а оттуда в Париж, дабы, возвратясь после четырех или пяти лет, достойным профессором быть»²⁸. В чужие края Теплов поехал не просто как стажер, но в качестве воспитателя младшего брата все сильного фаворита графа А.Г.Разумовского, Кирилла Григорьевича. Непосредственной обязанностью Теплова было сопровождать пятнадцатилетнего брата фаворита в его путешествии в Западную Европу. Таким образом, в 1743 г. Теплов покидает Россию во второй раз и едет со своим молодым патроном в университеты Тюбингена и Парижа. Путешествие продолжалось три года.

Известна история обучения в Лейпциге группы студентов, среди которых был А.Н.Радищев. В «Житии Федора Васильевича Ушакова» А.Н.Радищев пишет о годах, проведенных в Лейпцигском университете. Группу молодых студентов опекал майор Е.Ф.Бокум, постоянно сокращавший расходы на их содержание в свою пользу. Радищев пишет о серьезном конфликте с их наставником, происшедшем в 1771 г. и заставившем молодых дворян взбунтоваться. Бокум посадил их под арест и собирался отдать под суд. Впрочем,

все устроилось. Глава дипломатической миссии в Дрездене Андрей Михайлович Белосельский, «наш министр», освободил несчастных заключенных своей властью. «Министр, приехав в Лейпциг, нас с Бокумом помирил, и с того времени жили мы с ним почти как ему неподвластные; он рачил о своем кармане, а мы жили на воле и не видали его месяца по два»²⁹. Андрей Михайлович Белосельский покровительствовал Радищеву и даже, когда Радищев кончил курс, рекомендовал его всесильному Н.И.Панину в следующем письме:

Ваша Светлость!

Имею честь рекомендовать Вашему благоволению господина Радищева, истинные достоинства ума и характера которого и способность к делу в особенности заставили меня представить его Вашему Превосходительству и просить Вас, Ваша светлость, оказать ему покровительство. Его судьба была бы совершенно счастливой, если бы он был допущен совершенствоваться при Вашей канцелярии. Он хорошо владеет французским стилем, имеет остаточные познания в немецком и не преминет также вскоре усовершенствоваться и в русском.

Я не позволил бы себе этой вольности, если бы не считал долгом человечности указывать на таланты, только еще раскрывающиеся и заслуживающие поощрения. Я осмеливаюсь заверить Ваше Превосходительство своей честью, что именно в этом положении находится г-н Радищев, и это главная причина, которая заставляет меня столь горячо желать его благополучия.

*Честь имею оставаться весьма смиренный и весьма покорный слуга.
Князь А. Белосельский* *Дрезден 25/14 октября 1771*³⁰

С идеями А.Смита русские познакомились «из первых рук», непосредственно из его лекций. Это были студенты Московского университета С.Е.Десницкий (1740–1789) и И.А.Третьяков (?–1779), посланные для завершения образования в Британию³¹. В Глазго они слушали лекции Адама Смита и Джеймса Миллара, его ученика³². Русские студенты слушали лекции Смита по этике, риторике и праву. Именно оно и стало предметом их докторских диссертаций. Как правоведы они работали и в России уже после завершения образования. Особенного успеха достиг С.Е.Десницкий, заслуживший красноречивый эпитет «отца российского правоведения». В 1768 г., вернувшись из Глазго, он пишет «Представление о учреждении законодательной, судительной и наказательной власти в Российской империи», которое он посвятил Екатерине II. В это время в России работала созданная ею в 1767 г. Комиссия о сочинении проекта

нового уложения. Произведение Десницкого, в котором он пишет о разделении законодательной, судебной и исполнительной власти, написано под влиянием идей Монтескье и его «Дух законов» («L'Esprit des lois»), сочинения лорда Кеймса (Henry Home, Lord Kames) «Принципы справедливости» («Principles of Equity») и, конечно, Адама Смита. Работа Десницкого в свою очередь прямо³³ или косвенно³⁴ повлияла на второе приложение к «Наказу» Екатерины II.

Роль Десницкого в распространении идей Адама Смита в России была достаточно велика. Не исключено даже, что именно его конспект лекций послужил базой для издания «The Wealth of Nations» («Богатство народов») на английском языке³⁵.

М.П.Алексеев, известный исследователь русско-британских связей, писал: «Русские слушатели Адама Смита по Глазговскому университету И.А.Третьяков и С.Е.Десницкий в аудиториях Московского университета излагали его знаменитый труд “Богатство народов” за двенадцать лет до того, как эта книга была издана в Англии»³⁶. Прежде всего это относилось к речи Третьякова «Рассуждение о причинах изобилия и медлительного обогащения государств, как у древних, так и у нынешних народов...», произнесенной во время торжественного акта в Московском университете 30 июня 1772 г. и, вероятно, основанной на лекциях А.Смита, слышанных им в университете в Глазго между 1761 и 1764 гг.³⁷.

Просмотрев различные документы образовательного ведомства, например, «Сборник постановлений по министерству народного просвещения», можно найти свидетельства о студенческих перемещениях, более того, эти поездки рассматривались как государственная служба. Однако во многом они были и реакцией на неудачную политику в области высшего образования, попыткой компенсировать неспособность академической системы подготовить преемников.

Примечания

- ¹ Цит. по: *Тиле Р.* Леонард Эйлер. Киев, 1983. С. 26.
- ² См.: Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Т. 1. 1802–1825. СПб., 1875.
- ³ См. обстоятельную библиографию в кн.: *Бекасова А.В.* «Фарос молодых вельмож»: И.И.Шувалов и образовательные путешествия российских дворян // Философский век. Альманах. Вып. 8. Иван Иванович Шувалов (1727–1797).

- Просвещенная личность в российской истории. СПб., 1998; *Бекасова А.В.* «Сыскание наук»: образовательное путешествие графов Николая и Сергея Румянцевых за границу в 1774–1776 гг. // *Екатерина Великая: эпоха российской истории.* СПб., 1996. С. 288–290. Из наиболее известных можно упомянуть: *Арсеньев А.В.* Первые русские студенты за границей // *Исторический вестник.* 1881. № 7. С. 544–555; *Башимон Л.* Цесаревич Павел Петрович во Франции в 1782 г. Записки Башомона [Отрывки] // *Русская старина.* 1882. Т. 35. № 11. С. 321–334 (<http://mikv1.narod.ru/text/BashomonRS1882.htm>); *Витевский В.Н.* «И.И.Неплюев, верный слуга своего Отечества, основатель Оренбурга и устроитель Оренбургского края». Казань, 1891; Выдающиеся воспитанники Московского университета в иностранных университетах (1758–1771 гг.) // *Исторический архив.* 1956. № 2. С. 155–183; *Костяшков Ю.В., Кретинин Г.В.* Российские студенты времен Петра I в Кенигсберге // *Вопросы истории.* 1994. № 3. С. 174–176; *Кросс Э.Г.* У Темзских берегов. Россияне в Британии в XVIII в. СПб., 1996; *Осинов В.И.* Обучение русских академических студентов в немецких университетах // *Петербургская академия наук и русско-немецкие научные связи в последней трети XVIII в.* СПб., 1995. С. 92–135; *Старцев А.* Русские студенты в Лейпциге // *Радищев. Годы испытаний. Очерки.* М., 1990. С. 5–92.; *Berelowitch W.* La France dans le «Grand Tour» des nobles russes au cour de la seconde moitié du XVIII-e siècle // *Cahiers du monde russe et soviétique.* 1993. Vol. 34. P. 193–210; *Okenfuss M.J.* Russian Students in Europe in the Age of Peter the Great // *The Eighteenth Century in Russia.* Oxford, 1973. P. 133–136; *Stremoukhoff J.* Les russes a Strasbourg au XVIII-e siècle // *Revue d'Alsace.* 1934. Vol. 81. P. 3–21 и др.
- 4 Записки княгини Е.Р.Дашковой. М., 1990. С. 137. Интересно, что сведения о сближении Дашковой со светилами шотландского Просвещения можно найти только в ее «Записках», никаких других подтверждений этому пока исследователями не найдено.
- 5 Вероятно, именно о ней Болотов пишет в своих мемуарах: «Самую свою памятную книжку <...> переписал я набело и переплел в сие лето, и как была она первая моего сочинения, то не мог я ей довольно налюбоваться» (*Болотов А.Т.* Жизнь и приключения Андрея Болотова. М., 1986. С. 350).
- 6 *Болотов А.Т.* Памятная книжка, или собрание различных нравоучительных правил, собственно себе для памяти при разных случаях записанных Андреем Болотовым. 1761, Кенигсберг (РО РНБ. Ф. 89. Болотовы. Ед. хр. 5. Л. 1 об.).
- 7 Там же. Л. 16–16 об.
- 8 Там же. Л. 49.
- 9 Там же. Л. 49 об.–50.
- 10 Там же. Л. 89–90.
- 11 *Карамзин Н.М.* Всеобщее обозрение // *Карамзин Н.М.* Избр. статьи и письма. М., 1982. С. 78.
- 12 *Болотов А.Т.* Жизнь и приключения Андрея Болотова. С. 303.
- 13 См. об этом: *Артемяева Т.В.* История метафизики в России. СПб., 1996.
- 14 *Болотов А.Т.* Жизнь и приключения Андрея Болотова. С. 309.
- 15 См.: *Жучков В.А.* Из истории немецкой философии XVIII века (предклассический период). М., 1996. С. 90.

- 16 См.: *Жучков В.А.* Из истории немецкой философии XVIII века (предклассический период). С. 93.
- 17 *Болотов А.Т.* Жизнь и приключения Андрея Болотова. С. 342.
- 18 *Болотов А.Т.* Старик со внуком, или разговоры у старого человека с молодым его внуком. Сочинение 84 летнего старика А.Б. в Дворенинове, 1822. БАН. Рукописный отдел. Собр. Болотова, 23–24. Л. 161.
- 19 *Гулыга А.* Кант. М., 1977 (<http://lib.rus21.ru/koi/MEMUARY/ZHZL/kant.txt>).
- 20 Цит. по: *Гулыга А.* Кант (<http://lib.rus21.ru/koi/MEMUARY/ZHZL/kant.txt>).
- 21 Цит. по: *Newlin T.* The Voice in the Garden: Andrei Bolotov and the Anxieties of Russian Pastoral, 1738–1833. Evanston (Illinois), 2001. P. 192. Appendix.
- 22 Летопись Российской академии наук. СПб., 2000. С. 166.
- 23 Там же. С. 183–184.
- 24 Там же. С. 196–197.
- 25 Там же. С. 212.
- 26 См.: *Кулябко Е.С.* М.В.Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук. М.-Л., 1962. С. 44.
- 27 ПФА РАН. Ф. 3. Кн. 75. Л. 42–52.
- 28 Цит. по: Теплов Г.А. // Русский биографический словарь. Суворова – Ткачев. СПб., 1912. С. 471.
- 29 Там же. С. 289.
- 30 Письмо цитируется в переводе, приложенном к фотокопии документа. Оригинал на фр. яз. хранится в АВПР РНБ. Фонд 624. Ед. хр. 12.
- 31 См.: *Cross A.G.* By the Banks of the Thames: Russians in Eighteenth Century Britain. Newtonville, 1980. P. 98–100.
- 32 См.: *Brown A.H.* Adam Smith's First Russian Followers // *Essays on Adam Smith / Andrew Skinner and Thomas Wilson* (eds). Oxford, 1975.
- 33 *Brown A.H.* S.E.Desnitsky, Adam Smith, and the Nakaz of Catherine II // *Oxford Slavonic Papers*. N.S. Vol. VII. Oxford, 1974. P. 42–59.
- 34 *Kamenskii A.B.* Adam Smith and Catherine the Great // *Philosophical Age*. Almanac 15. Scotland and Russia in the Enlightenment. St. Petersburg, 2001. P. 64–71.
- 35 Ibid. P. 68; *Sacke G.* Zeitschrift f. Nationalökonomie. Bd. IX. H. 3. S. 351–356.
- 36 *Алексеев М.П.* Русско-английские литературные связи. М., 1982; Литературное наследство. Т. 91. С. 114.
- 37 Там же.

Татьяна Бернюкевич

Особенности буддийского образования и его роль в трансляции буддийской культуры

Образование всегда принадлежит определенному типу культуры и транслирует его. Очевидно, что прежде, чем анализировать буддийское образование, надо понять, что представляют собой ценности буддийской культуры и тип буддийской личности, которые должны транслироваться и воспроизводиться с помощью этого образования. Только имея ориентацию в этом вопросе, можно поставить и следующие: какова сама система буддийского образования в социокультурном контексте? Чем объясняется ее устойчивость? Какова связь с конфессиональными задачами? Можно ли фиксировать ее динамику?

В самом общем виде в образовании работают *«идентификационные механизмы»* в отношении человека, социума и культуры. Для христианской антропологии, к примеру, образование воспроизводит догматический код создания образа «по подобию». Здесь Бог выступает как предельный идеал, высшая истина, сущность бытия, в том числе и в обучении¹.

Буддийская культура базируется на соотнесенности с особой личностью, Буддой. Однако же в отличие от христианской Божественной личности Будда – это не только идеал бесконечного самосовершенствования, но и сверхзадача настоящей жизни, причем вся сотериология буддизма направлена на воспитание чувства достижимости этой цели и стремления к ней. Реконструируя буддийскую картину мира, известные российские буддологи В.И.Рудой и Е.П.Островская обращаются к постканоническому

наследию, изучение которого включалось в образец буддийской образованности в Индии IV–IX вв. Таким значимым сочинением для определения категорий буддийской культуры является трактат Васубандху «Энциклопедия Абхидхармы» (IV–V вв.). Картина мира и ценностные ориентиры рассматриваются в «Буддийском универсуме» как «система пяти категорий – “живые существа”, “деятельность”, “три мира”, “великая кальпа”, “Благородная личность”»². Категория «живые существа» раскрывает «буддийские представления о человеческой природе и месте человека в буддийской картине мира»; категория «деятельность» – «ценностные ориентиры сознания в области добра и зла, благого и неблагого» и указывает на «уникальную в космологическом отношении функцию человека»; «три мира» («вертикальная пространственная организация мироздания») и «великая кальпа» («временный полный космический цикл») представляют «хронотоп буддийской культуры, опосредованный деятельностью живых существ»; «Благородная личность» – это категория, определяющая «цели буддийской религиозной жизни на примере религиозной персонологии»³.

Распространение буддийской культуры, становление буддийской картины мира тесным образом было связано с деятельностью ученого монашества. Монашество – «учителя и наставники в Дхарме (буддийском вероучении)» – выступало «социальным посредником между письменной высокорефлексивной религиозно-философской традицией и бесписьменными формами буддийской культуры»⁴. Традиционность буддийских духовных ценностей в культуре средневекового Тибета фиксируется в методах образования. На это обращает внимание Е.А. Островская, работая с письменным наследием ученого ламы Гунтана Данби Донме (1762–1823) «Обучение методу исследования текстов сутр и тантр. Напутствие тому, кто отправляется к драгоценному материкам». В этом труде обобщен опыт передачи буддийской культурной традиции в монастырских университетах Тибета.

Это произведение относится к жанру дидактической литературы «лам иг», которая была адресована молодым монахам, уже решившим посвятить себя изучению буддизма, но еще окончательно не порвавшим с «ценностями светской, мирской жизни»⁵. Сочинение Гунтана Данби Донме воспроизводит дисциплинарную структуру традиционного философского образования, метод изу-

чения духовного наследия буддийской культуры⁶. Написанное на тибетском языке, оно было переведено в 1870 г. бурятским ламой Дылгыровым на монгольский язык и получило широкое распространение в Монголии и Бурятии.

В традиционном обществе, которое сложилось в Тибете в XIV–XV вв., крупные монастыри представляли определенные буддийские школы. По обычаю второй ребенок мужского пола из тибетской семьи должен был стать монахом. Существовал период, во время которого, вероятно, происходило изменение ценностных установок юноши или мальчика, пришедшего в монастырь. К двадцати одному году рядовой ученик завершал курс общего традиционного образования, и перед ним вставал вопрос о выборе между монашеской или мирской жизнью⁷. Если ученик принимал обеты монашества, то он мог либо остаться в монастыре, либо отправиться для более углубленного изучения буддийской письменной традиции в образовательные монастырские центры университетского уровня.

Именно смена ценностных ориентаций при вступлении в монастырь составляет скрытый нерв текста Гунтана Данби Донмы. Автор разделил данное сочинение на пять тематических блоков, обладающих определенным внутренним единством. Остановимся на анализе некоторых из них подробнее.

Текст открывается вводной формулой, характерной, по мнению Е.А.Островской, для всех жанров буддийской теоретической литературы: «Гунтан посвящает свое сочинение по теории образования бодхисаттве Манчжушри – Будде знания. Бодхисаттва Манчжушри олицетворяет в буддийской иконографии школы Гелугпа аспект Будды, напрямую связанный с центральной ценностью этой традиции – Знанием. Знание трактуется как состояние всеведения, это – фундаментальная характеристика Благородной буддийской личности, реализовавшей идеал просветления. В традиции школы Гелугпа знание как состояние Будды есть цель, которая достигается благодаря прохождению в процессе монастырского обучения определенных, строго фиксированных стадий обретения мудрости»⁸.

Первый тематический блок, который выделяет исследовательница (фрагменты I–II), – это **доктринально-методологическое введение** к тексту. Так, в I-м фрагменте автор указывает на единство образов Победоносного Манчжушри, Цзонхавы, основателя буд-

дийской традиции Гелугпа, и Идама Ямантаки. Указывается, что «...реформа Цзонхавы, таким образом, освящалась в сознании носителей культурной традиции духовным авторитетом Манчжушири, что, в свою очередь, означало выдвижение на первый план задачи изучения Слова Будды (текстов канона)»⁹.

Второй смысловой блок (фрагменты III–XII) посвящен роли монашеской дисциплины как «сердцевины Учения»: излагаются основные условия, которым должна соответствовать личность того, кто пришел в буддийский монастырь школы Гелугпа. Вероятно, большое значения для передачи традиции имели нормативные критерии личности и отношений ученика-монаха и духовного наставника¹⁰.

Третий блок (фрагменты XIII–XXVIII) посвящен проблеме метода освоения Священных Текстов в процессе обучения, а именно метода слушания. Гунтан подчеркивает, что «спорадически возникающая мудрость» должна укрепляться путем сосредоточенного размышления и практики созерцания, соединение в процессе обучения этих компонентов называлось «практикой мудрости». Обретение состояния сосредоточенного и свободного от аффектов сознания являлось в системе образования, внедряемой школой Гелугпа, главной целью¹¹.

В этом блоке также указывается выбор, перед которым стоит ученик-монах (фрагмент XIX): **эгоцентрированная установка сознания** (аффекты) или путь к просветлению (добродетель), описывается «правильный метод мышления». Гунтан рассматривает диспут не как систему приемов, с помощью которых достигается победа в споре, а как процесс философского диалога развивающего способности «интеллектуального понимания». В третьем блоке перечисляется полный цикл дисциплин, утвержденных реформой Цзонхавы: философия и логика Мадхьямики, Виджнянавада (учение о сознании), трактат «Энциклопедия Абхидхармы» Васубандху, парамиты, дисциплина Винаи. Эти разделы «обеспечивают целостность буддийского мировоззрения и являются залогом его практической реализации адептом»¹². И в XXVI фрагменте указывается на важность «инструментальных ценностей»: памяти и конкретного знания.

Четвертый смысловой блок (фрагменты XXVIII–XXXII) посвящен введению ученика в смысл тантрических практик. В пятом блоке подводится краткий итог тех тем, которым в целом посвящено наставление¹³.

Е.А.Островская делает вывод о том, что «... традиционное буддийское образование в средневековом Тибете в трактовке Гунтана Данби Донме представляет собой форму преемственности буддийских культурных ценностей, в которой сочеталось использование письменного религиозно-идеологического наследия с традицией его устных школьных толкований»¹⁴.

Особая роль в буддийском образовании принадлежит диспуту. Среди работ, предшествующих в определенной мере современным исследованиям буддийского диспута, отмечают очерк Базара Барадийна «Буддийские монастыри» (1926) и труды А.И.Вострикова. Современный исследователь А.А.Базаров, подчеркивая роль диспута, пишет: «В Тибете диспут во многом определял не только структуру и своеобразие местного образования, но и служил определенным образом государственно-монастырскому строительству, являлся своеобразным инструментом формирования буддийского интеллектуала эпохи средневековья»¹⁵. Среди тех, кто внес наибольший вклад в развитие теории спора, называют Нагарджуну, Асангу, Дигнагу¹⁶.

В условиях Тибета философский диспут стал институтом «сохранения и развития буддийской мыслительной парадигмы» и одновременно важнейшим инструментом государственно-монастырского строительства¹⁷.

Если говорить о генезисе системы тибетских монастырей в целом, то он рассмотрен в работе Барадийна¹⁸, который выделил в истории тибетского буддизма три периода. В первом монастыри были исключительно отшельнического типа, предназначены для одиночной и групповой монашеской жизни¹⁹.

Второй период (1042–1409 гг.) начинается с деятельности знаменитого ученого монаха Атиши (982–1054). С ней связывают не только возникновение влиятельной школы Кадампа, но и формирование оснований тибето-буддийской школьной традиции. Время создания и развития тибетских школ и связанных с ними монастырей определено религиозной специализацией по отдельным направлениям буддийских практик и областей знания²⁰. Барадийн отмечает, что в Тибете между XI и XV вв. возникает семь главных школ: Нинмаба, Гадамба, Гарджуба (с подсекциями), Саджаба, Шижедба, Жананба и Гелукпа. Он пишет, что именно в этом периоде появились монастыри школьного типа. По мнению Барадийна,

к примеру, монастырь «шадда» был основан в XIII в. по образцу индийских монастырей-университетов сектой Саджаба, затем этот тип был заимствован сектами Жонанба и Гелукпа.

Третий период в истории центральноазиатского буддизма начинается, согласно Барадийну, с 1409 г. и связывается с реформой Цзонхавы. Сущность её исследователи видят в «стремлении универсализировать буддийскую религиозно-философскую систему, в основу которой Цзонхава заложил доктринальную идею о постепенном, ступенчатом пути человека к высшей цели буддиста – обретению Нирваны»²¹. Основным ядром единой иерархизированной монастырской структуры становятся создаваемые после реформы Цзонхавы крупные тибетские монастыри-университеты, по существу они становятся стержнем тибетской буддийской культуры. Описывая современное ему состояние буддизма в Тибете, исследователь отмечает, что в «настоящее время» только Гелукпа имеет оба типа монастырей²².

Как известно, официальной датой начала активного распространения буддизма среди бурят считается 1712 г., когда к ним прибыли 150 тибетских лам, хотя, вероятно, буряты намного раньше познакомились с этой религией через Монголию, ставшую в XVII в. буддийской страной. Описывая бурятские буддийские монастыри начала XX в., Барадийн отмечает, что все 37 относятся к типу монастырей-школ «шадда», больше половины их имеют школы «цаннит». Первая такая была открыта в Цугольском дацане в 1845 г.²³. Бурятский буддизм развивался в русле тибетской традиции гелуг (гелукпа), которая к моменту его прихода в Бурятию уже доминировала в Тибете и Монголии. Как уже говорилось, в этой традиции монастырскому образованию уделялось исключительное внимание, особенно в области философии, поддерживались высокие образовательные стандарты.

Что касается установления этих стандартов в бурятских монастырях, то, к примеру, С.П.Нестеркин считает, что официально они оформились в начале XIX в. Так, в «Уложении 1823 г. 11 хоринских родов» говорится, что ламы и хуараки «не должны обучаться учению Будды в улусах, а должны жить в дацане на свои средства, ламы со званиями и комплектные должны обучать их под своим наблюдением без всякой mzды и не заставляя работать на себя»²⁴. Дальнейшее отражение развитие стандартов буддийского

образования получило в «Хоринском Положении 1851 г.», в его пятой главе определяется содержание образования, объем и последовательность изучения дисциплин.

На первой ступени – мэжиба – новичка обучали чтению и письму на тибетском и монгольском языках, он заучивал наизусть тексты, которые читались на ежедневных хуралах (они собраны в сборник под названием «Рабсал» («Очень ясное»)), и тексты ритуалов, посвященные десяти основным хранителям буддийского учения (сахюсанам). Изучению тибетского языка придавалось огромное значение, поскольку хотя буддийские каноны Ганжур и Данжур и были уже переведены на монгольский, но философская, в особенности образовательная, и ритуальная литература в основном была на тибетском языке. Хуралы за небольшим исключением проводились также на тибетском²⁵. В процессе обучения хувараки вначале заучивали тексты наизусть, затем слушали разъяснения учителя, при этом читая комментарии и участвуя в диспутах. Тем самым они добивались полного понимания материала и затем, уже в процессе собственной религиозной практики, закрепляли ранее теоретически изученное. Считалось, что наиболее пригодный период жизни для запоминания большого объема материала – детство и отрочество, поэтому бурятские хувараки заучивали тексты следующим образом: вначале ритуальные (рапсалы и сахюсаны), а потом философские. В итоге ламы могли проводить многочасовые хуралы, помня текст ритуальных книг наизусть, и днями диспутировать на философские темы, цитируя на память выдержки из объемистых философских трактатов²⁶.

На второй ступени – шоксаба – учащиеся должны были научиться переводить с тибетского языка на монгольский работы Цзонхавы, посвященные правилам осуществления духовной практики, – «большой» и «малый» «Ламримы» («Ступени пути [к просветлению]»); изучать практику «преобразования мышления» (ложон), которая является одной из основных практик кадам и соответственно гелуг²⁷, где главной задачей «преобразования мышления» является последовательное развитие бодхисаттвовской мысли (бодхичитты); правила принятия и сохранения обетов, содержащихся в Винае (более подробно виная изучалась на последнем курсе цаннита). На данном этапе образования давались основы «Ламрима», детальное изучение текста осуществлялось в течение многих лет, в том числе и на специальных факультетах.

На третьей ступени (марамба) изучалась медицина, на четвертой ступени (чжигремба) – астрология.

Пятой ступенью был цаннит (философия); как известно, здесь изучались логика (прамана; цадма), парамита (парчин), мадхьямика (ума), абхидхарма (онбо) и виная (дулва). Что касается методов образования цаннит-дацана, то попытка их описания представлена Барадийном. Он называет основным методом обучения в цаннит-дацанах «мнемоническо-диалектический». Все основные учебники парчин и ума обязательно должны быть заучены наизусть. Важнейшие места «толковательных учебников» также заучивались. Повседневное школьное обучение происходило путем диспутов. Письменных работ, объяснений и др. привычных форм занятий не было, исключение составляли уличные или домашние чтения и занятия с учителями. Барадийн пишет, что диалектический метод, используемый в цаннит-дацане, несколько отличается от сократического метода вольных бесед-диалогов, поскольку диспуты и беседы происходят в цаннит-дацанах по «строгим формулам диалектики». Диалектические приемы ведения диспутов были впервые изложены знаменитым саджабинским ламой Чаба Чойжи Сэнге (1109–1169). Этот учебник, по мнению Барадийна, служил «основным аппаратом преподавания» на всех цаннитских факультетах Тибета, Монголии и Бурятии²⁸.

Диспуты содержали и символические действия, связанные с олицетворением состояния «просветления»: 1) «таска» – всеобщий выкрик слова «дис», конечного слога дарни, божества мудрости Манджушри; 2) «курсум гор» – победный торжествующий выкрик; 3) «талдеп» – хлопанье в ладоши. «Таска – символизация спасения живых существ от мира Сансары, курсум гор, размахивание шапкой или четками над головой диспутанта при особом торжествующем выкрике этого слова означает очищение диспутанта от тьмы неведения; талдеп, удар в ладоши, – развитие знаний и т. д.»²⁹.

На шестой ступени (агримба) происходило изучение четырех классов тантр. Учащимся, которые успешно проходили вышеуказанные дисциплины в своем монастыре, разрешалось продолжать образование «в дацанах, достигших высокой учености»³⁰.

Как уже отмечалось, до середины XIX в. в бурятских дацанах не было возможности получить систематическое философское и тантрийское образование, для этой цели необходимо было ехать в Тибет

и Монголию. Впоследствии в Бурятии собственные философские школы следовали программе Гоманского философского факультета, распространенной в Монголии. Цонгольский дацан ориентировался на программу тибетского монастыря Сэра. Известно, что обе они одинаковы по набору дисциплин и различаются тем, что опираются на разный круг оригинальной тибетской учебной литературы, по которой изучаются индийские первоисточники. Наибольшую известность в Бурятии имели школы цаннита Цугольского (с 1850 г.), Гусинозерского, Агинского (с 1861 г.) и Аннинского (с 1858 г.) монастырей. Более половины бурятских монастырей в начале XX в. имели свои философские факультеты. Однако многие местные ламы по-прежнему продолжали ездить в Монголию и Тибет для совершенствования философского образования³¹.

Подчеркивая значение современных буддийских монастырей, Барадийн приходит к выводу, что «...школьная организация и предметы изучения в монастырях-университетах могут показаться устаревшими и не жизненными, но все же представляют не только простой исторический этнографический интерес, но во многих случаях могут представлять теоретический интерес для общечеловеческой науки и философии»³².

Оригинальной является позиция буддийского духовенства в отношении распространения «государственного» образования среди бурят в конце XIX – начале XX в. Так, Хамбо-лама Восточной Сибири Ирелтуев считал, что необходимо создавать одноклассные школы Министерства народного просвещения при дацанах и в первую очередь учить русскому языку самих лам. Среди его аргументов было то, что дацаны являлись единственными оседлыми пунктами в бурятских кочевьях, поэтому отпадала бы необходимость расходов на строительство зданий для новых школ и интернатов, на содержание медперсонала (в каждом дацане есть ламы-лекари). Но самым главным, по его мнению, было то, что народ, который привык воспитывать своих детей под руководством лам, относился бы с большим доверием и к русской школе³³.

Если говорить о современном состоянии буддийского образования в «традиционно буддийских» регионах, то, к примеру, сегодня образовательная система Агинского дацана построена следующим образом: хуварак (послушник) должен иметь среднее образование и пройти испытательный срок, который длит-

ся один год. В течение этого года он живет в дацане, выполняет различные работы, заучивает буддийские молитвы. После этого хувараки поступают на первый курс Агинской буддийской академии, где программа обучения рассчитана на 5 лет. Защитив диплом, учащиеся получают степень бакалавра буддийских наук и при желании могут продолжить обучение в монастырях Индии и Монголии. После окончания академии выпускники служат несколько лет при дацане внештатными ламами, специализируясь в астрологии, медицине, буддийской живописи, переводческой деятельности и, как говорят сами ламы, «сообразуя свой выбор с мнением Учителя». После нескольких лет практической работы лама имеет право подать заявление о принятии его в штат, что происходит путем голосования на хурале³⁴.

Дацанская система образования в настоящее время активно развивается. При этом часть духовенства выступает за интеграцию буддийского и светского образования в духе современных требований времени. Другие, сторонники консервативного направления, считают, что «важнее сохранять буддийское образование в традиционном виде, не растрачивая драгоценное время на светские науки (“засоряющие ум”), учитывая, что жизнь человеческая коротка. Экспансия западной цивилизации с ее прагматичным, материалистическим пониманием бытия не может не оказывать влияния на духовный мир буддизма»³⁵.

Если говорить о структуре учебной программы Агинского дацана, то год делится на две части: учебную и неучебную. Ежедневные занятия проводятся 2 раза: утром и вечером продолжительностью 2–3 часа с небольшими минутными перерывами. Они проходят под наблюдением «чойра гэбкюя» – факультетского инспектора, начинаются и заканчиваются чтением и заучиванием текстов. Как и прежде, важное место занимают диспуты, сопровождающиеся условными телодвижениями, жестами и выкриками, выражающими разные религиозные идеи³⁶. После вечерних занятий хувараки читают и заучивают книги, занимаются по практике ритуалов³⁷. Ответственными этапами монастырского образования являются выпускные экзамены молодых ученых («гэбши дамчжа») и состязательные диспуты («зинда туг»). По-прежнему центральной фигурой в традиционном монастырском образовании является лама-учитель, которого «ученику необходимо найти уже в стенах своего учебного заведения, поскольку можно было находиться в монастыре годами, так и не став учеником»³⁸.

В Буддийской традиционной сангхе России существует два религиозных образовательных учреждения – это Агинская буддийская академия и Буддийский институт «Дашичойнхорлин» при Иволгинском дацане. Особенностью первой является то, что в 2001 г. на её базе (тогда Агинский бурятский буддийский институт) было открыто Представительство дистанционного образования Современной гуманитарной академии с целью интеграции современного светского образования с буддийскими образовательными традициями. Для «синтеза европейской и восточной медицины» в 2003 г. на базе Агинской буддийской академии также был открыт филиал Читинского государственного медицинского колледжа, который, по словам ректора АБА Чимитдоржиева В.Л. (Бабу-ламы), «стал первым уровнем на пути изучения тибетской медицины» студентами АБА. Он пишет: «Назрела необходимость диалога современной западноевропейской и восточной медицины, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. <...> Кроме того, настоящая система образования призвана помочь студентам-буддистам адаптироваться и социализироваться в мире, требующем новых компетенций, открыть для себя более высокие познавательные горизонты»³⁹.

Таким образом, можно выделить следующие особенности буддийского образования. Оно восходит к индо-тибетской традиции, в которой буддийские монастыри играли важнейшую роль, будучи центрами образованности и распространения культуры, в данном типе образования сочеталось использование письменного религиозно-идеологического наследия с традицией его устных школьных толкований. Система университетов-монастырей в Бурятии реализовывала преемственность данной традиции.

Буддийское образование всегда имело закрытый конфессиональный характер. Его содержание и структура включали в себя следующее: наличие определенной программы образования, иерархическую структуру изучаемой литературы, иерархию ученых степеней, методику обучения, преемственность учителей и т. п. Система буддийского философского образования Внутренней Азии не располагала собственной специальной литературой и почти целиком базировалась на переводах сочинений индийских мыслителей.

Значительное место в буддийском образовании занимал институт диспута, который был особым базовым элементом, логически рационализирующим структуру монастырского университета.

Целью буддийского образования являлось и является воспроизводство буддийского типа личности, ориентированной на достижение состояния всеведения, соответствующего Благородной буддийской личности, реализующей идеал просветления, достигаемого благодаря прохождению в процессе монастырского обучения определенных, строго фиксированных стадий обретения мудрости.

Традиционные черты религиозного буддийского образования сохраняются и в настоящее время при реализации определенных проектов, направленных на интеграцию религиозного и светского образования.

Примечания

- ¹ *Занесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. М., 2002. С. 188.
- ² Категории буддийской культуры / Ред.-сост. Е.П.Островская. СПб., 2000. С. 13.
- ³ Там же. С. 13.
- ⁴ Там же. С. 11.
- ⁵ Там же.
- ⁶ Там же.
- ⁷ Там же. С. 198.
- ⁸ Там же. С. 200.
- ⁹ Там же. С. 201.
- ¹⁰ Там же. С. 202–203.
- ¹¹ Там же.
- ¹² Там же. С. 205–206.
- ¹³ Там же. С. 206–207.
- ¹⁴ Там же. С. 209.
- ¹⁵ *Базаров А.А.* Институт философского диспута в тибетском буддизме. СПб., 1998. С. 3.
- ¹⁶ Цит. по: *Базаров А.А.* Указ. соч. С. 31.
- ¹⁷ Там же. С. 34.
- ¹⁸ *Барадийн Б.Б.* Буддийские монастыри // *Orient.* Альманах. Вып. 1. СПб., 1992.
- ¹⁹ Там же. С. 68.
- ²⁰ *Базаров А.А.* Институт философского диспута в тибетском буддизме... С. 35.
- ²¹ Там же. С. 36.
- ²² *Барадийн Б.Б.* Буддийские монастыри... С. 71.
- ²³ Там же. С. 80.
- ²⁴ *Нестеркин С.П.* Буддийское образование в монастырях Забайкалья // *Буряты.* [Сведения по этнической истории и культуре бурят]. Сер. «Народы и культуры» / Отв. ред. Л.Л.Абаева, Н.Л.Жуковская. М., 2004. С. 108.

- 25 *Нестеркин С.П.* Буддийское образование в монастырях Забайкалья. С. 108.
- 26 Там же.
- 27 Там же. С. 110.
- 28 *Барадийн Б.Б.* Буддийские монастыри... С. 80.
- 29 Там же. С. 104.
- 30 Там же. С. 121.
- 31 Там же.
- 32 *Барадийн Б.Б.* Буддийские монастыри... С. 104.
- 33 *Константинова Т.А.* К становлению национальной школы в Забайкалье // Мир буддийской культуры: Материалы докл. междунар. симпоз., 10–14 сент. 2001 г. Агинское–Чита–Улан-Удэ, 2001. С. 164.
- 34 *Тудупов Цыдыт-лама.* Агинский дацан сегодня // Мир буддийской культуры: духовное наследие и современность: Материалы докл. междунар. симпоз. Чита–Агинское–Улан-Удэ, 7–8 сент. 2006 г. Улан-Удэ, 2006. С. 108.
- 35 Там же.
- 36 *Жапов Амгалан-лама.* Институт послушников и наставников // Мир буддийской культуры. Улан-Удэ, 2006. С. 112.
- 37 *Дондоков Баир-лама.* Внеучебная деятельность хувараков Агинского дацана // Мир буддийской культуры. Улан-Удэ, 2006. С. 115.
- 38 *Жапов Амгалан-лама.* Институт послушников и наставников... С. 112.
- 39 *Бабу-лама (Чимитдоржиев В.Л.).* Проблемы интеграции светского и духовного образования // Мир буддийской культуры. Улан-Удэ, 2006. С. 120–121.

Галина Белкина, Сергей Корсаков

И.Т.Фролов о проблемах философского образования

Академик И.Т.Фролов внёс значительный вклад в развитие философского образования в России. Его деятельность в этой области вдохновлялась комплексом мировоззренческих идей, которые сохраняют свою актуальность и сегодня. Особенностью его философского творчества являлось органическое сочетание исследовательской и просветительской деятельности. Академик Фролов обратил внимание на феномен, который он называл «мифологией века НТР». Многие открытия и технические применения науки будоражат воображение, смущают и пугают современного человека, тем более, когда речь идёт о будущем. «Задача и ответственность учёных, – писал Фролов, – поэтому заключается, наряду со всем прочим, ещё и в “деифологизации” ряда новых проблем науки, в их “очищении” от лженаучных примесей, в строгом вычлениении их чисто научного рационального смысла и стремлении убедить мировую общественность отнестись к ним с той степенью серьёзности, которая бы соответствовала серьёзности самих проблем»¹.

И.Т.Фролов обращал внимание на социальные причины, порождающие «мифологию века НТР»: нацеленное на рост прибыли и гонки вооружений «научное производство», порождающее «”частичного работника”, то есть человека, прекрасно умеющего выполнять свою “рабочую операцию”, но совершенно глухого к голосу совести, равнодушного к тревогам, которыми живёт современное человечество»². Присущая науке рациональность в этом случае не распространяется на сферу мировоззрения. Такое

ограниченное сознание учёных дополняется массовым сознанием обывателей – истинной опоры общества потребления, в жизни которых наука не имеет никакого значения.

Академик Фролов ставил эти вопросы в Президиуме АН СССР ещё в 1988 г. Он говорил: «То чисто внешнее образование общеполитического, мировоззренческого, философского характера, которое даётся в школах, а в особенности в вузах, не является противоядием против антинаучной “контркультуры”. Тот факт, что её распространению не мешает даже изучение философии, в том числе и философии науки, в вузах – тяжелейший урок для философов»³. Вывод Фролова подтверждают современные тенденции в высшем и поствузовском образовании, связанные с сокращением учебных часов, выделяемых на изучение философии.

Понятно, почему просветительская направленность доминирует в педагогической деятельности И.Т.Фролова. Он справедливо утверждал, что «иногда даже производственная эффективность достижений научно-технического прогресса сама определяется тем, насколько соответствуют требованиям научно-технического прогресса квалификация, мотивация, психология людей на всех уровнях – от руководителя до непосредственного исполнителя. А у нас подготовленность общества очень сильно отстаёт от этих требований»⁴. В сфере образования философ ставил целью формировать социокультурного субъекта, способного воспринять гуманистические ценности.

В этом заключалась исходная мотивация педагогической, преподавательской деятельности И.Т.Фролова, которой он занимался десятилетиями, до конца жизни. Возглавляя «Вопросы философии», он несколько раз проводил встречи членов редколлегии со студентами МГУ. Выступая на встречах, он говорил студентам, что философская работа требует не просто изучения учебников, а прежде всего активного поиска и анализа в ходе самостоятельных исследований.

И.Т.Фролов преподавал на философском факультете Московского университета, читал спецкурсы по философии естествознания, занимался с аспирантами. Он прилагал значительные усилия по совершенствованию вузовской подготовки по философским вопросам естествознания. В 1985 г. при его активном участии в издательстве «Высшая школа» вышло учебное пособие

для аспирантов и студентов философских и естественных факультетов университетов «Философские проблемы естествознания». Учёного беспокоило состояние подготовки кадров по специальности «философские вопросы естествознания», в том числе и на его родном философском факультете МГУ. В 1988 г. он говорил: «В учебных программах наших философских факультетов эти курсы сворачиваются. Если не будут приняты серьёзные меры, у нас скоро не останется квалифицированных кадров, которые могли бы интенсивно работать в этом направлении. Я, наверное, ещё лет двадцать назад ставил этот вопрос перед руководством философского факультета МГУ. Но это было просто сотрясением воздуха. Чем кончится такая ситуация – трудно сказать»⁵. В опубликованной в 1987 г. в «Вопросах философии» статье он ставил вопрос о качестве подготовки философов, которое бы позволяло адекватно понимать основания науки эпохи НТР, и показывал, что для решения этих задач необходимо устранить ряд недостатков в подготовке философов: преуменьшение значения исследования философских и социальных проблем науки и техники, отсутствие учебных пособий по логике, методологии, философии и социологии науки и др.⁶.

На поставленную И.Т.Фроловым проблему откликнулись преподаватели философского факультета МГУ В.Г.Кузнецов, Ю.А.Петров, В.С.Меськов, которые согласились с предложенным им комплексом мер⁷, в том числе с необходимостью увеличения числа учебных часов, выделяемых на изучение конкретных наук на философских факультетах. В отклике профессоров МГУ была обозначена проблема сохранения воспроизводства специалистов в области философии науки, поскольку логико-методологическая культура мышления автоматически не прививается.

В январе 1988 г. Президиум АН СССР принял предложенную И.Т.Фроловым комплексную программу «Философские и социальные проблемы НТП», в которой среди первоочередных организационных мероприятий значилось коренное улучшение подготовки специалистов по социально-философским проблемам НТП, методологии и социологии науки, науковедению на философских факультетах университетов. В программе руководству вузов рекомендовалось привлекать для разработки и чтения соответствующих спецкурсов специалистов из АН СССР, подготовить учебные

пособия по методологии и философским основаниям фундаментальных и прикладных наук, по социологии науки и науковедению. В рамках этой работы в Центре социально-гуманитарного образования МГУ была создана кафедра социологии, экономики и организации науки, которая дала второе высшее образование в области управления наукой десяткам специалистов; через некоторое время на этой основе был организован Институт государственного управления и социальных исследований при МГУ. На философском факультете МГУ была открыта кафедра философии и методологии науки, на которой работали некоторые ученики И. Т. Фролова, и он сам проводил занятия.

Став в 1986 г. членом ЦК КПСС и советником М. С. Горбачёва, И. Т. Фролов стремился воздействовать на политику в сфере образования с тем, чтобы диалектизировать и гуманизировать этот процесс. Он считал неприемлемой ситуацию, когда самое интересное и увлекательное в современном научном познании заформализовано и вызывает скуку и отторжение у молодёжи. Он понимал, что каждое новое поколение осваивает всё заново, в поиске, спорах. Поэтому он был убеждён, что нужно перестроить преподавание общественных наук в вузах так, чтобы само разъяснение было диалогично, проходило в дискуссиях⁸. Тогда всё это было ново, непривычно, приходилось «пробивать» многолетнюю «стену» догматизма в философии.

При подготовке текстов выступлений для Горбачёва, в частности перед вузовскими преподавателями общественных наук в 1986 г., Фролов отмечал в качестве первоочередных задач – отбросить стереотипы, в том числе те, которыми заполнены учебники, перестроить манеру преподавания, привнеся в неё споры, возможность самостоятельного выражения своего мнения. В соответствии с этими требованиями он считал необходимым перестроить семинарскую форму занятий, которая, особенно в преподавании общественных наук, лишь повторяла лекции. Сами же лекции должны быть избавлены от цитатничества. Он записал при подготовке одного из выступлений: «Какие же могут быть убеждения, если навязываются идеи? Любая серость “окисляет” мысль. Марксистские убеждения у молодёжи приказами и стерильным резонёрством, скучной назидательностью не рождаются. Нам нужно, чтобы они были результатом глубоких раздумий,

поисков, ошибок и радостных находок, открытий – по крайней мере для себя. Тогда это – не только общественно необходимые, но свои внутренние, лично осознанные, выстраданные, а значит, по-настоящему прочные убеждения, помогающие жить и трудиться. Сегодня необходимо по-новому строить процесс образования и воспитания молодёжи. Прежде всего, речь идёт о творческом подходе, о необходимой ломке догматических методик преподавания общественных наук. Надо перестроить программы, заново написать лекции и учебники, а не прибавлять только палочки к некоторым цифрам⁹ и менять цитаты. Словом, надо опять-таки обратиться к диалектике, её методу раскрытия сущности того или иного предмета или явления, развития мысли и познания через противоречия. Этот принцип надо положить в основу вузовских программ и методик преподавания общественных наук. Он должен стать основным на семинарских занятиях, где больше нужно культивировать способность к самостоятельным суждениям, умение вести научный спор, в котором, как известно, рождается истина. Принцип диалогичности, а не назидательные монологи преподавателей – вот что является необходимым элементом действительного творческого процесса образования и воспитания молодёжи»¹⁰. При подготовке доклада Горбачёва на Всесоюзном съезде работников народного образования Фролов проводил мысли о необходимости гуманизации, интеллектуализации и экологизации образования, интеграции его и науки.

В 1989 г. вышел из печати вузовский учебник «Введение в философию». Это был учебник нового типа, принципиально отличающийся от прежних стандартных учебников по «Основам марксистско-ленинской философии». Он стал для студентов «глотком свежего воздуха», примером глубокой постановки важнейших философских вопросов и плюрализма подходов к ним. Главная цель, которую ставил Фролов как ответственный редактор учебника, – уйти от догматизма и скуки, пронизывавших прежние учебники по философии. Работа над учебником началась в 1987 г. 20 июля 1987 г. после того, как объявленный Политиздатом конкурс учебников по философии, в котором рассматривалась, в частности, рукопись А.Г.Спиркина, не дал результатов; Секретариат ЦК КПСС утвердил И.Т.Фролова руководителем авторского коллектива по подготовке учебника по марксистско-ленинской фило-

софии. Когда поступил заказ сделать новый учебник по основам марксистско-ленинской философии, им с самого начала была предложена другая концепция учебника, в которой не было бы противопоставления одного из философских учений прочим. И авторский коллектив это принял. А потом, пользуясь определёнными возможностями, которые у него были в силу ответственных постов, занимаемых им в тот период, Фролов сумел «пробить» новое видение учебника в ЦК КПСС.

Созданный коллективом под руководством И.Т.Фролова учебник сыграл большую роль в утверждении гуманистической философии в нашей стране, в приобщении к ней миллионов наших соотечественников. И.Т.Фролов гордился тем, что ему принадлежала концепция этого учебника. Уже само название, предложенное им, ориентировало на совместный диалогический поиск ответов на вечные вопросы человеческого бытия, а не на изложение некоей готовой схемы мирообъяснения. Обращаясь к аудитории молодых философов, И.Т.Фролов говорил об этой концепции: «Мы подчёркиваем, что знание философии невозможно почерпнуть из учебников. Оно должно быть результатом какого-то определённого жизненного опыта, собственных самостоятельных размышлений. Поэтому наш труд – приглашение к самостоятельной работе, определённая помощь людям, которые специально этим занимаются»¹¹.

Очень интересны его сохранившиеся заметки, в которых отражается формирование концепции учебника: «Что делать? Для чего делать? Как делать? Кто будет делать? Мы – нынешние, но... + молодёжь. Возрождение науки и культуры + возрождение философии. Роль философии сегодня: – интегративная (постановка новых мировоззренческих проблем на стыках наук и культур), – критическая (пути и методы), – аксиологическая (оценка всего через человека). Диоген: поиски человека = философия. Кант: удивление звёздным небом и законом внутри меня = смысл мира, жизни. Всегда актуальна философия – “духовная квинтэссенция эпохи” (Гегель). Великой науке – дурацкий колпак (Н.П.Дубинин)? Передовые философы всегда призывали к переустройству мира на основах разума и добра. Но... за это забрасывали их камнями, изгоняли из городов. Были и консерваторы... Перестройка самой философии – что это такое? Сложный путь развития: Маркс, Энгельс – вершины человеческого духа. Ленин. Потом спад – от Сталина. XX съезд – проблемы. Спад –

“схоластика”. Приоритеты. Чувство: выразить то, о чём всю жизнь мечтали». В этих заметках отчётливо видно, как идеи великих философов становятся для него путеводными в работе.

Наиболее важным академик считал то, что во «Введении в философию» в отличие от прежних учебников совершенно по-новому определён предмет философии. «Мы, – говорил он впоследствии, – определили философию как учение о человеке и его месте в мире. Такого не было не только в нашей советской философии, но и в мировой литературе, и это оказало влияние на многие “постсоветские” курсы философии, которые сейчас появляются»¹². Действительно, в прежних советских учебниках философия определялась как наука о наиболее общих законах природы общества и мышления.

Что касается общих принципов подготовки учебника, И.Т.Фролов полагал, что делать это должны не преподаватели-методисты, а выдающиеся учёные, те, за кем стоят новые идеи, книги, монографии, необходимый уровень философской культуры. Помимо этого, привлечение первоклассных специалистов, исследователей было гарантией того, что в учебник по философии не проникнет политическая конъюнктура, что при его создании будут руководствоваться научными принципами. Среди приглашённых к работе над учебником были П.П.Гайдено, Н.В.Мотрошилова, Э.Ю.Соловьёв, В.А.Лекторский, В.С.Стёпин, В.С.Швырёв, В.Ж.Келле, Б.Г.Юдин, Э.А.Араб-Оглы, М.С.Козлова и др. Сами авторы шли к этому путём трудной борьбы с теми, кто делал учебники прошлого типа. Помимо всего прочего, Фролов видел свою задачу как руководителя авторского коллектива в том, чтобы талант каждого из авторов мог вполне раскрыться. Он не оказывал ни на кого давления, доверял компетентности коллег. Представленные главы прочитывались и обсуждались. Авторы, тексты которых оказались слабыми и не были приняты, всё же были перечислены в опубликованном учебнике как те, чьи материалы были использованы в работе. Авторский коллектив неоднократно собирался у И.Т.Фролова; обсуждали план книги, её структуру и основное содержание, потом – уже написанные главы. Фролов читал и правил представляемые тексты. Авторский коллектив работал в ускоренном темпе, чтобы обеспечить студентов учебником к началу нового учебного года.

К марту 1988 г. авторская работа над рукописью была закончена. Однако И.Т.Фролов несколько «притормозил» процесс представления её в издательство, поскольку Политиздат выпустил большим тиражом «Основы философии» А.Г.Спиркина в качестве учебного пособия. Учебник для вузов «Введение в философию» вышел в Политиздате в 1989 г. Он состоял из двух частей. Первая была историко-философской, вторая – проблемно-теоретической.

В сентябре 1989 г. на Московской международной книжной ярмарке был выставлен макет учебника. Тогда им заинтересовались многие зарубежные фирмы, а представители Китая, Болгарии, Чехословакии, США изъявили желание его перевести и издать. В Китае учебник был переведён, но массового издания по идеологическим соображениям не было сделано. В Южной Корее учебник был издан.

Учебник с нетерпением ожидался и был моментально раскуплен, стал сенсацией. Основной тираж (500 тыс. экз.) был быстро распродан, и потребовалась допечатка (200 тыс. экз.), которая также разошлась. Некоторые заинтересованные читатели обращались с просьбой выслать учебник непосредственно к главному редактору. И.Т.Фролов выполнял эти просьбы. Один из таких читателей, И.Д.Болдырев из г. Макеевки Донецкой области, писал спустя шесть лет, в июле 1995 г.: «Книга – великолепна, ничего подобного я прежде не читал. И книгу, и хорошее письмо Ваше я любовно берегу».

После того, как учебник вышел из печати, он широко обсуждался нашей научной и философской общественностью. В этом приняли участие известные учёные и преподаватели. Ведущие журналы опубликовали материалы этих дискуссий¹³. Все выступавшие отмечали, что новый учебник удовлетворяет давно назревшую потребность и ожидался с большим нетерпением. Высоко оценено было преодоление монополии на истину, внесение диалогизма в изложение материала. Подчёркивалось, что философские знания подаются в учебнике «не как сумма готовых истин, а как результаты работы человеческого разума вместе с процессом их получения»¹⁴. Отмечалось и большое внимание, уделённое в учебнике аксиологической и гуманистической проблематике.

Но именно указанные достоинства учебника породили разногласия в оценке практичности его использования в учебном процессе. Если одни рассматривали его прежде всего как учебник, то

другие видели его скорее в качестве учебного пособия, а третьи – просто как хорошую книгу по философии. Действительно, все, кто работал по этому учебнику, знают, что такая проблема существует.

В качестве безусловной заслуги авторов учебника было названо широкое обращение к истории философской мысли, составившее целый том. В прежних учебниках такого не было. Была воспринята и установка на принципиальную незавершённость философского познания, выраженная в названии учебника: ««Введение в философию» – это означает не обязательство изложить философию в полном объёме, что сделать фактически невозможно, а попытку дать необходимые ориентиры вступающему на трудный путь философствования, пробудить у него интерес и привить вкус к философии»¹⁵.

На «Введение в философию» было опубликовано несколько рецензий. Один из рецензентов, Л.И.Греков, назвал его «учебником нового поколения», поскольку в нём не просто излагается сумма знаний. Цель учебника – воспитать культуру мышления¹⁶. Действительно, такова была социокультурная цель, которую ставил перед учебником И.Т.Фролов: «возделывать почву», способствовать созданию принципиально иного интеллектуального климата в стране.

Впоследствии он неоднократно с грустью говорил: «Если бы этот учебник поработал хотя бы пять-десять лет...»¹⁷. Такой возможности учебник, к сожалению, не получил. Более того, он попал под кампанию массового списания советской идеологической литературы, потрясавшую библиотеки страны с 1992 г. В октябре 1992 г. И.Т.Фролов получил письмо от учительницы истории Р.А.Соболевской, воспользовавшейся учебником «Введение в философию» при подготовке курса «Человек и общество» для восьмиклассников. Она писала: «Учебник очень интересный, нравится его содержание, язык и особенно тематика глав и разделов. Спасибо Вам и всем авторам за хороший учебник»¹⁸. Она просила переиздать учебник, потому что с трудом разыскала его в библиотеке.

Этот учебник на протяжении многих лет оставался основным, наиболее качественным и выверенным в профессиональном отношении учебником по философии. Многие преподаватели до сих пор постоянно используют его в учебном процессе. Высокий уровень «Введения в философию» позволил ему успешно выдер-

живать конкуренцию с многочисленными новыми учебниками. Многие из них либо представляют собой слегка переделанные монографии, либо так и не вышли за рамки конспекта лекций к авторскому курсу, а главное – не смогли адекватно выразить важнейшую для философии мировоззренческую функцию. Зачастую в них наблюдается смешение школ, направлений, идей, которое отнюдь не способствует формированию у студента самостоятельного мировоззрения. Причём сами авторы далеки от идеологической непредвзятости. На этом фоне учебник «Введение в философию» был спустя почти десятилетие после его выхода справедливо оценен как «классический».

В опубликованном в 1997 г. обзоре основных современных российских вузовских учебников по философии отмечается, что «этим учебникам далеко до учебника И.Т.Фролова, написанного с позиций осовремененной версии материализма. Его содержание наиболее точно отвечает требованиям Госстандарта по философии»¹⁹.

В 1999 г. журнал «Вестник Российского философского общества» провёл опрос читателей, членов РФО. Среди вопросов был и такой: «Назовите учебники по философии, которые Вы используете в своей работе (рекомендуете своим студентам)». В опросе приняло участие 236 человек. Учебник под редакцией И.Т.Фролова далеко обошёл ближайших «конкурентов», получив 120 голосов (учебник А.Г.Спиркина – 78, учебник П.В.Алексеева и А.В.Панина – 74, учебник А.А.Радугина – 59)²⁰.

Сделанное в первом издании учебника И.Т.Фролов считал недостаточным. Уже в 1990 г. он поставил вопрос о подготовке второго издания. Он написал председателю Госкомитета СССР по народному образованию Г.А.Ягодину, попросив его подтвердить решение об издании книги «Введение в философию» в качестве учебника для высших учебных заведений в связи с началом работы над вторым её изданием. Прежде всего намечалось переработать разделы по социальной философии, усовершенствовать учебник с методической точки зрения, добиться более ясного и доступного для студентов изложения материала. Работа по созданию учебника новой гуманистической философии была продолжена И.Т.Фроловым в Институте человека РАН. Предполагалось, что переработка книги будет завершена в первой половине 1991 г., после чего Политиздат должен был оперативно выпустить её в

свет. Но известные изменения, произошедшие в стране, привели к невероятному затягиванию всего этого процесса. Авторскому коллективу во главе с И.Т.Фроловым приходилось преодолевать разнообразные трудности.

Благодаря инициативе и большим личным усилиям И.Т.Фролова в 1990 г. на философском факультете МГУ была впервые в нашей стране организована кафедра философской антропологии и комплексного изучения человека. Ректор МГУ А.А.Логунов предложил И.Т.Фролову возглавить кафедру, но он в связи с большой загруженностью работой отказался и порекомендовал вместо себя В.С.Стёпина. До конца жизни И.Т.Фролов состоял профессором этой кафедры. Заместитель заведующего кафедрой Н.М.Смирнова вспоминает: «Сказать, что он был ведущим профессором кафедры, – значит ничего не сказать. Он был её душой и сердцем. Самим фактом своего присутствия на кафедре он формировал удивительный интеллектуальный и нравственный климат, собирал лучшие научные и педагогические силы. И вот ещё о чём хотелось бы сказать, вспоминая нашу совместную работу на кафедре, – о его удивительной скромности и человеческой деликатности. Мне как заместителю по учебной работе приходилось заниматься организацией учебного процесса в рамках кафедры. Иван Тимофеевич не только никогда не требовал (на что, в силу своей занятости, вероятно, имел право) поставить его занятия на удобное ему время, но каждый раз, извиняясь, что вынужден беспокоить меня своими проблемами, просил оставить за ним четверг. А когда это удавалось, никогда не забывал благодарить за проявленное внимание к его просьбе. Скажу откровенно: он был единственным, кто благодарил за это»²¹.

Иван Тимофеевич регулярно читал на философском факультете МГУ свой спецкурс по общей антропологии «О человеке и гуманизме», как правило, на втором курсе. Он говорил, что первокурсники ещё многого не могут понять, а помыслы старшекурсников заняты скорее поисками выгодной работы. В одном из интервью он сказал: «Уже больше двадцати пяти лет я профессор университета. И знаете, как бы много работы ни было, от общения со студентами не могу отказаться. Причём хочу преподавать не аспирантам, а второкурсникам: мы говорим с ними о смысле жизни»²². В лекциях он обращался к проблемам отечественного чело-

вековедения, его сложной истории, действующим лицом которой он был. Его волновала преемственность, продолжение начатого им дела будущими поколениями исследователей. Молодых учёных он старался привлекать к реализуемым им исследовательским проектам, статьи студентов и аспирантов кафедры философской антропологии МГУ появлялись на страницах журнала «Человек», а кафедру в МГУ он рассматривал как место подготовки специалистов по комплексному изучению человека.

Академик придавал большое значение интеллектуальной традиции. После известных событий начала 1990-х гг. И.Т.Фролов говорил, что налицо стремление некоторых представить дело так, будто философия начинается с них, и перечеркнуть сделанное ранее: «Когда я был студентом, нас обучали именно так: после дискуссии по книге Г.Ф.Александрова “История западноевропейской философии” в 1947 г. “оказалось”, что вся предшествующая философия – это лишь “мыслительный материал”, а настоящая философия начинается только с марксизма. И что весь этот “мыслительный материал” вовсе не надо изучать, чтобы не засорять мозги. Теперь нас призывают к тому же, но включают сюда и марксизм»²³. Он иронизировал по поводу табличек с названиями кафедр философского факультета МГУ, заменёнными в 1991 г. (из названий кафедр было удалено всё, что хоть сколько-нибудь напоминало о марксизме, диалектическом материализме, социалистических учениях и т. п.): «Раньше, когда шёл по коридору, – так называлось, теперь – иначе. Что-то исчезло совершенно...». Преподаватели-то ведь остались те же, только утверждают теперь иное. В интервью газете «Асахи» в 1993 г. И.Т.Фролов сказал: «В годы перестройки мы пытались работать так, чтобы был плюрализм мнений. А то, что происходит сейчас у нас, это – не демократия, а замена одной идеологической установки на другую, но не демократия, не плюрализм. Я в МГУ пока могу лекции читать так, как я хочу. Но там нет ни одной кафедры, ни одного курса лекций по изучению марксистской философии. Всё было уничтожено. В университетах для изучения проблем человека и гуманизма в учебных курсах мои книги уже не будут рекомендовать. Потому что они – марксистские. Преподавать мне пока не запрещают. Но если такая тенденция в области философии, идеологии будет развиваться, то всё ещё впереди»²⁴.

Своеобразной была педагогическая манера И.Т.Фролова. Его целью было побудить слушателей к самостоятельным размышлениям, заставить задуматься о перспективах человека и человечества и о своей собственной позиции в бытии. Его лекции были для слушателей приобщением к высокому уровню философской и человеческой культуры. Особенно привлекательным было его искренне заинтересованное отношение к студентам. Он мог побранить сотрудника за нерадивость, но к студентам всегда обращался подчёркнуто уважительно, как равный с равным в великом деле науки. Буквально каждого из них И.Т.Фролов расспрашивал о его научных интересах, философских предпочтениях. В общении с ними он искал единомышленников.

Интересны воспоминания бывших студентов о его стиле преподавания философии. В.И.Антонов рассказывает: «Запомнилась манера подачи И.Т.Фроловым учебно-лекционного материала, которая выдавала в нём уравновешенного, выдержанного, внутренне уверенного в себе человека. Говорил он спокойно, рассудительно, без каких бы то ни было эмоциональных перепадов. Материал излагал внятно, с глубоким знанием своего дела. Чувствовалось, что проблемы, о которых он говорил во время лекции, – это его профессиональная стихия. Хотя, с точки зрения достигнутого тогда уровня восприятия второкурсников, Иван Тимофеевич обсуждал достаточно усложнённые вещи, но, тем не менее, как опытный лектор, он делал это просто, доходчиво и понятно»²⁵.

Привлекала и естественность поведения И.Т.Фролова, то, что он, нисколько не «демонстрировал», не «нёс» себя. Он никогда не навязывал своего мнения. Свои поступки приводил в качестве примера одного из возможных вариантов поведения, просто как факт для размышления, не предлагая следовать им, копировать их: «Я поступил так в данной ситуации. Может быть, я даже был неправ. Я не могу сказать, что это было единственно правильное решение. Как бы Вы поступили – не знаю». Предлагал делать молодым самостоятельные выводы. Когда он говорил, чувствовалось, что он, мудрый человек, много прожил и пережил, знает жизнь и знает больше, чем говорит. Не всегда на лекциях было много студентов. На зачёте же как-то раз народу набилось на целую поточную аудиторию. И.Т.Фролов, отметив это, сделал об-

зор тех сюжетов, которые он рассматривал в ходе курса, с тем, чтобы и те, кто пришёл лишь за зачётом, услышали хоть что-то для себя полезное.

Когда И.Т.Фролов работал со старшекурсниками, он применял несколько иные педагогические методики: здесь задача ведь уже не столько в том, чтобы пробудить познавательный интерес, увлечь, сколько в том, чтобы научить самостоятельной научной работе. В.И.Антонов рассказывает, как Фролов вёл спецсеминар на четвёртом курсе философского факультета: «Незабываемой и особенно примечательной чертой (в числе других памятных моментов) этого семинара можно считать то, что на нём разгорались нешуточные споры. Творчески-дискуссионный дух, который профессор Фролов сознательно приносил в ход семинарских занятий, был полезен во многих отношениях и прежде всего в том, что на семинаре не только поэтапно постигалась высокая методология научного познания, но и постепенно прививалась и отрабатывалась рабочая методика поиска истины на стыке различных наук. В каждом из нас Иван Тимофеевич последовательно вырабатывал убеждение, что истина при всей её объективности в социальном и биологическом познании – штука очень непростая, противоречивая, что она “открывается” взору исследователя только через его субъективное постижение, то есть с учётом конкретного уровня субъективного познания. А это, по утверждению Фролова, в рамках единой и универсальной марксистской парадигмы немыслимо без множества различных точек зрения, позиций и подходов. Такая методологическая и методическая установка, естественно, породила в группе дух острой научно-поисковой полемики как по горизонтали “студент – студент”, так и по вертикали “студент – профессор”. Но, будучи опытным педагогом и психологом, Иван Тимофеевич в конечном счёте умело приводил нас к единому пониманию обсуждаемой проблемы. Даже в те моменты, когда дебаты были близки к своему апогею, он внешне оставался спокоен и невозмутим, методично разряжая спор с помощью глубокой аргументации, способной вывести дискуссантов на более высокий, синтезирующий уровень истины. При этом, помнится, несколько раз Иван Тимофеевич проронил фразу примерно такого содержания: “Научные споры – это очень хорошо. Они необходимы, без них невозможно продвигаться к истине. Но рано или поздно мы должны

прийти к консенсусу. Такова логика движения научной мысли»²⁶. Весьма показательна, что И.Т.Фролов организовывал дискуссии не только ради самих дискуссий, но, главное, ради достижения очередного промежуточного этапа на вечном пути приращения знания, продвижения к абсолютной истине: обретенное должно быть применено в деле, служить поиску нового знания и практике.

Общаясь с аспирантом, И.Т.Фролов избегал обычно каких-либо оценок его работы, предоставляя одновременно широкую свободу исследовательского поиска. Он призывал учеников к большей активности, творчеству, «к пониманию того, что никто вас не “ведёт за ручку”, никто вас не собирается учить в грубом смысле этого слова. Всё зависит в первую очередь от вас самих. Любая ваша инициатива встречает и будет встречать самое положительное отношение»²⁷. В интервью журналу «Собеседник» в 1990 г. И.Т.Фролов сказал: «Я никого из моих учеников не принуждаю к чему бы то ни было. Зачем мне это нужно? Если им нужно, они сами ко мне придут. Как можно воспитывать у молодёжи ответственность, если лишать её прав? Надо ценить и уважать в молодёжи самостоятельность»²⁸. Эти педагогические принципы И.Т.Фролов не только декларировал, но и проводил на практике.

В ноябре 1996 г. И.Т.Фролов в числе других ведущих специалистов по проблеме человека читал лекции на I Российских курсах «Философская и социальная антропология», организованных кафедрой философии ИППК МГУ имени М.В.Ломоносова. Среди лекторов были такие учёные, как В.С.Стёпин, Л.П.Будева, П.С.Гуревич, В.С.Барулин, А.Я.Гуревич, А.Ф.Зотов и другие, а также митрополит Питирим (К.В.Нечаев). И.Т.Фролов читал базовый курс «Комплексное изучение человека». Во многом его лекции были размышлениями о судьбах гуманистической философии, о перспективах развития современной науки и этических проблемах, которые возникают в связи с этим развитием. Чувствовалось, что он переживает за перспективы научной философии человека, которой посвятил свою жизнь, видит, насколько она ныне недооценивается. Сам философ рассматривал I Российские курсы по антропологии как «прекрасный опыт». По итогам работы был опубликован сборник учебных программ²⁹, в который вошла и программа спецкурса И.Т.Фролова «Введение в человековедение. Комплексное исследование человека». В 2003 г. программа пере-

печатана в составе третьего тома «Избранных трудов» академика И.Т.Фролова. Она представляет собой учебно-методический текст, который будет, без сомнения, востребован многими преподавателями. Предназначение программы автор видел в утверждении нового направления по проблемам общего человековедения, в котором бы подводились итоги исследования человека как комплексной проблемы современной науки, проводимые как в нашей стране, так и за рубежом в последние 10–15 лет, а также в том, чтобы выявить и чётко очертить ближайшие перспективы её дальнейшего изучения. Программа состояла из четырёх разделов: общие вопросы целостного познания человека (теория и методология), человек в обществе и культуре, человек и человечество перед лицом современных глобальных проблем, проблема смысла жизни, смерти и бессмертия человека (нравственно-гуманистические аспекты).

В 2002 г. вторым, переработанным изданием вышел учебник «Введение в философию». Научная и организационная работа по его подготовке к печати была проведена в Институте человека РАН В.Г.Борзенковым и С.М.Малковым. И.Т.Фролов до выхода книги из печати не дожил. По предложению Н.В.Мотрошиловой, авторский коллектив посвятил второе издание памяти академика И.Т.Фролова.

И.Т.Фролову, помимо общего руководства работой авторского коллектива, принадлежат предисловие и заключение к книге, а также параграфы о единстве биологического и социального в человеке и о проблеме жизни и смерти в духовном опыте человека. Текст предисловия готовился к печати уже после смерти Ивана Тимофеевича, и оказалось, что написанное им предисловие к первому изданию не только практически не устарело, но, напротив, предугадало многие новые вызовы современного мира, ставшие явью на рубеже XX и XXI вв.

Фролов отмечал, что одним из ориентиров в работе над вторым изданием было усилить плюралистичность преподнесения материала. «Хотя мы, – говорил он, – не собирались отказываться (и сейчас не отказываемся, кто бы что ни говорил) от того, что мы называем марксистской философией (по крайней мере, я говорю о себе) – этого мощного направления материалистической диалектики, диалектического материализма. Кто сейчас отказывается от этого, тот просто расписывается в собственном бессилии, и в то

же время – зачем же себя обкрадывать? Наоборот, надо гордиться всем этим»³⁰. Он имел в виду диалектическую и гуманистическую традицию советской философии. Действительно, в последние годы часто можно было наблюдать презрительные ухмылки некоторых далеко не обременённых научными заслугами преподавателей как в Москве, так и в провинции в отношении учебника «Введение в философию» как «марксистского». До Фролова доходили эти разговоры и настроения, и он отвечал на это: «Что же мы, вместо выдающихся учёных, будем при подготовке учебника обращаться к философам второго, третьего, пятого эшелона, причём только потому, что они “не были, не состояли, не участвовали”, как писали раньше. Многие сейчас пользуются ситуацией, больше ориентируются на нахрапистость, конъюнктуру и делают слабые курсы. Наши руководители должны быть к этому готовы, потому что многие “новые философы” сейчас, как говорится, “бегут быстро”. Но они только “бегают хорошо”, а думают – не очень. Тем более, что не стоят за этим какие-то их работы, книги»³¹. Назначение нового издания учебника И.Т.Фролов видел в раскрытии научной и гуманистической проблематики на основе традиций отечественной философии.

Второе издание было существенным образом переработано, написано на современном уровне развития философской науки. Однако оно уже не получило статуса учебника и какого бы то ни было грифа Министерства образования РФ. Тем не менее высокий авторитет, который завоевал учебник за долгие годы, позволил его второму изданию не затеряться среди множества новых учебников по философии. В 2004 г. потребовалось третье издание, в 2005 г. – четвёртое.

Своеобразным итогом педагогических исканий И.Т.Фролова стало его выступление в 1997 г. на заседании «круглого стола» журнала «Вопросы философии» на тему «О преподавании философии». Академик фактически сформулировал здесь своё педагогическое кредо, в котором оригинально сочетались интеллектуальный аристократизм и демократизм, всегда лежавший в основе общения людей науки. Фролов часто говорил в последние годы, что нет никаких заведомых ограничений, особенно социальных, которые бы препятствовали кому бы то ни было получать высшее образование и заниматься наукой и философией. В рамках научного сообщества

никакие регалии не действенны, если не подкреплены должным качеством научной продукции. Но природа научной, а тем более философской работы такова, что она сама проводит распределение по способностям и значимости вклада человека. Если в частных, особенно естественных науках подобное не удивительно, поскольку сам труд там коллективен, и распределение работы носит во многом функциональный характер, то в философии неравноценность способностей и вклада человека ещё более заметна, а вот критерии её определения далеко не очевидны. Поэтому столь распространены поверхностные суждения о философии, дилетантские притязания «остепенённых» и «неостепенённых» людей сказать «своё слово» в философии, игнорируя существующую традицию профессионального философствования, а то и просто выбросить эту науку «за борт», как это неоднократно пытались сделать.

И.Т.Фролову пришлось столкнуться с новой волной дилетантизма и нигилизма в философии, которая, как известно, завершилась – под давлением ряда учёных-естественников – отменой кандидатского экзамена по философии. Он по этому поводу говорил с горькой иронией, столь ему свойственной: «Надо прямо сказать, что философия – для элиты, это элитарная наука, это “царская”, если хотите, наука (философия – “царица наук”), не каждому она “по зубам”. А мы с вами всё ещё стесняемся и говорим: “Ах, ты не понимаешь? Ты – профессор, доктор технических наук, и ты не понимаешь?.. Как ужасно, как вы нас обижаете!..” И вот сколько сил потратили, чтобы доказать нужность философии. Не каждому же дано философию даже понять! Слава богу, что с нас сняли этот крест, чтобы каждому недорослю навязывать эту “царскую”, элитную науку. Ещё надо заслужить, чтобы к тебе пришёл философ и преподавал философию, надо гордиться этим»³².

Вопрос о пользе всегда предполагает соотнесение с чем-то более значимым, однако в связи с личностью человека такой вопрос утрачивает смысл, ибо личность самоценна. Поэтому все прочие науки, нацеленные на обслуживание человека, – полезны. А философия как самосознание человечества? Разумеется, побочная польза от изучения философии существует – это воспитание культуры мышления, его гибкости и остроты, чувства сопричастности с многотысячелетней культурой человечества. Но философия – наука особого рода, к которой вопрос о пользе и «эффективности» неприменим.

Примечания

- 1 *Фролов И.Т.* О диалектике и этике биологического познания // *Вопр. философии.* 1978. № 7. С. 45.
- 2 См.: *Фролов И.Т., Энгельгардт В.А.* Наука в современном мире // *Наука и жизнь.* 1981. № 6.
- 3 *Фролов И.Т.* Философские и социальные проблемы науки и техники // *Вестн. АН СССР.* 1988. № 8. С. 26.
- 4 Там же. С. 25.
- 5 Там же. С. 22.
- 6 См.: *Фролов И.Т.* Итоги и перспективы исследований философских и социальных проблем науки и техники // *Вопр. философии.* 1987. № 4.
- 7 См.: *Вопр. философии.* 1987. № 9. С. 160–162.
- 8 *Информ. материалы Филос. о-ва СССР.* 1988. № 2. С. 10.
- 9 Имеются в виду порядковые номера съездов КПСС.
- 10 Из личного архива И.Т.Фролова.
- 11 *Информ. материалы Филос. о-ва СССР.* 1988. № 5. С. 31–32.
- 12 *Вопр. философии.* 1997. № 9. С. 4.
- 13 *Вестн. Моск. ун-та.* 1990. Сер. 7: *Философия.* № 3. С. 88–92; *Филос. науки.* 1990. № 5. С. 124–127; *Коммунист.* 1990. № 15. С. 121–126; *Вопр. философии.* 1990. № 8. С. 169–173.
- 14 *Коммунист.* 1990. № 15. С. 123.
- 15 Там же. С. 123.
- 16 *Книжное обозрение.* 1989. 6 окт.
- 17 *Фролов И.Т.* Избр. тр. Т. 3. М., 2003. С. 648.
- 18 Из личного архива И.Т.Фролова.
- 19 *Малюкова О.В., Шклярник Е.Н.* Размышления над прочитанными учебниками или Какие учебники по философии нам нужны? // *Вестн. Рос. филос. о-ва.* 1997. № 3. С. 34.
- 20 *Вестн. Рос. филос. о-ва.* 1999. № 4. С. 162.
- 21 *Наука. Общество. Человек.* М., 2004. С. 394, 396.
- 22 *Новое время.* СПб., 1997. 5 июля.
- 23 *Комс. правда.* 1989. 27 июля.
- 24 *Фролов И.Т.* Избр. тр. Т. 3. С. 649.
- 25 *Вестн. Моск. ун-та.* Сер. 7: *Философия.* 2004. № 6. С. 34.
- 26 Там же. С. 34–35.
- 27 *Информ. материалы Филос. о-ва СССР.* 1988. № 5. С. 32–33.
- 28 Интервью не опубликовано. Рукопись из личного архива И.Т.Фролова.
- 29 См.: *Философская и социальная антропология.* М., 1997.
- 30 *Вопр. философии.* 1997. № 9. С. 4.
- 31 Из личного архива И.Т.Фролова.
- 32 Там же. С. 10.

ЧАСТЬ 2

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС: НАУКА, УПРАВЛЕНИЕ, ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ, КОММУНИКАЦИЯ, ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО

Юрий Гранин

Модернизация России: без науки и образования?

В последние год-другой, особенно с началом мирового экономического кризиса, термин модернизация из работ отечественных социальных философов и социологов спешно перекочевал в лексикон политических деятелей и государственные документы. При президенте России даже создана специальная комиссия по модернизации, ориентирами деятельности которой стали обозначенные в Послании ФС Д.А.Медведева пять приоритетных направлений: *внедрение новейших медицинских, энергетических и информационных технологий, развитие космических и телекоммуникационных систем, радикальное повышение энергоэффективности*. Несмотря на то что в нашумевшей статье «Россия, вперед!» президент использовал термин «модернизация» в более широком значении, включив в его состав «модернизацию российской демократии» и «формирование новой (умной) экономики», беспристрастные политкомментаторы сразу же определили, что модернизация интерпретируется Кремлем главным образом в технологическом ключе.

Более того. По мнению некоторых, когда-то влиятельных аналитиков провозглашенная политика модернизации в действительности есть не что иное, как «прогрессизм» – инструментальный ответ на геополитические вызовы без четко обозначенной цели, позволяющий власти инициировать политику «чрезвычайщины» и позиционировать себя в качестве «инновационной». «Этой власти, – констатирует Глеб Павловский, – “все по плечу”. В прошлом любая экстремальная задача решалась силами команды, собиравшейся ad

нос, – и последняя из таких команд управляет Россией. Естественно, она уверена, что любая будущая задача может быть решена таким же способом. Если бы оказалось, что судьба России зависит не от инноваций, а скажем, от полета на Юпитер, – власть организовала бы полет на этот чертов Юпитер. Если бы для единства России требовалось доказать физическую теорию струн, Кремль созвал бы математиков, и Сурков требовал бы строить Большой андронный коллайдер для поиска этих чертовых “струн”... Поэтому Кремль не опасается упреков Ясина в “дефектной демократии” – любой опасный дефект становится толчком к *креативному выпад, инновационной экспансии* в иную область»¹.

Итак, если верить Павловскому, не имея долгосрочной стратегии развития, «инновационная власть» вместо модернизации занимается «прогрессизмом», с характерным для последнего краткосрочностью целей, что «автоматически наделяет власть уникальной легитимностью»². С другой стороны, если верить А.Рябову, модернизация России уже давно началась. Но ей сознательно препятствуют консервативно настроенные властные элиты, которые возрождают социальную архаику, дабы остановить модернизационные процессы, начатые в конце 1980-х – начале 1990-х гг.³. Кто прав? Не вдаваясь в полемику, замечу очевидное: и официальная власть, и ее политические оппоненты, и, добавлю, многочисленные исследователи наделяют термин «модернизация» разным содержанием. Так что же такое «модернизация» и какую роль должны играть наука и образование в ее осуществлении? Отвечая на эти вопросы, следует обратиться к истории возникновения термина, его содержательным теоретическим интерпретациям и, безусловно, к истории модернизаций разных стран, не исключая России. Начать целесообразно с появления концепций модернизации и их критики, результаты которой позволили существенным образом переосмыслить процесс мировой динамики XVII–XX столетий.

* * *

Прежде всего отметим, что теоретический дискурс о модернизации крайне разнообразен и методологически противоречив. Поэтому, не вдаваясь в подробности, интересные узким специали-

стам, обратим внимание на общеупотребительное значение термина: «модерн» – т. е. современность – эпоха в развитии капитализма, начало которой датируется Новым временем. Именно тогда, полагали основоположники теории модернизации Р.Арон, У.Ростоу, Ш.Эйзенштадт и др., первоначально локализованная в странах Западной Европы, а затем распространившаяся, по всему миру, сформировались *modernity (современность)* – наилучшая («современная») хозяйственная система и одновременно передовые тип общественного (экономического, социального и политического) развития и тип общества, выступающие для государств и народов иной цивилизационной принадлежности в качестве модели и образца существования.

Эта точка зрения, интерпретирующая историю человечества XVI–XX столетий с позиций европоцентризма, была господствующей вплоть до начала 1970-х гг. Ее основной постулат: все общества проходят некие эволюционные стадии роста на пути от примитивной, статичной и функционально неразделенной «традиционности» к «современности», характеризуемой *выделенной персональностью, преобладанием инноваций над традициями, инновационной динамичностью, рациональным научным управлением, неуклонным материальным ростом, новым типом государственности (суверенное правовое демократическое государство), дифференциацией на функциональные сферы экономики, политики и культуры*. Тем самым всемирно-исторический процесс интерпретировался в виде некоего линейного прогресса с эксплицитно заданной, и как позже выяснилось, идеологически окрашенной целью: предполагалось, что все страны должны стремиться достичь высшего уровня современности, воплощением которого были США. Не случайно именно в 1950–1960 гг. большинство «традиционных» стран мира, образовавшихся на обломках мировой системы колониализма, были названы американскими теоретиками модернизации «развивающимися», а идея естественноисторического развития социальных форм жизни была сдана в теоретические архивы.

В начале 1970-х ее извлекли оттуда последователи Фернана Броделя – основоположник мир-системного подхода И.Валлерстайн и его коллеги А.Бергезен, Ф.Борншир, К.Чейз-Дан, С.Амин, А.Франк и др., занявшиеся изучением истории становле-

ния глобальной системы капитализма. Методологическая база мир-системной теории формировалась *на стыке* принципов марксизма и французской исторической школы «Анналов». Вслед за Броделем мир-системники отказываются от идей развития и линейного прогресса, заменяя их категорией «время большой длительности» (*«la longue durue»*)⁴, заключающей в себе не просто монолинейный процесс развития, но и «время событий», «время структур», циклическое (или конъюнктурное) время. В мир-системном анализе получают новое звучание такие броделевские категории, как «мир-экономика», «геоистория», «глобальная история».

Важно иметь в виду, что мир-системная теория предложила новую методологию изучения социальной реальности, отличную не только от господствовавших в западной социологии того времени концепций модернизации, но и от структурного функционализма Т.Парсонса. Последний понимал общество как «социальную систему», как «систему в состоянии покоя», а социальное развитие представлялось им в виде цепи, звеньями которой служат статистические типы общества. В отличие от Парсонса, *Валлерстайн меняет представление о фундаментальных объектах исследования*. Он отказывается от самого понятия «общество» и заменяет его концептом «*историческая система*», подчеркивая тем самым непрерывную динамику общественных процессов, их «жизненную» природу. Изменяются представления ученого и относительно пространственно-временной структуры социальной реальности. Отказываясь от идеи монолинейного прогресса и пытаясь «историзировать социальные науки», Валлерстайн для характеристики социальных процессов использует категорию «*время-пространство*» («*TimeSpace*»)⁵, которую выводит из концепции множественности форм исторического времени Броделя и теории стохастического (нелинейного) развития диссипативных структур И.Пригожина.

Для Валлерстайна каждая историческая система обладает разнообразными институтами, через которые и совершается ее функционирование. При этом «все институты действуют одновременно и политически, и экономически, и социокультурно и не могут быть эффективными иначе». Исторические системы как фундаментальные объекты исследования Валлерстайн разделяет на две группы: «мини-системы» и «мир-системы» (или миросисте-

мы). По мысли социолога, анализу подлежат только мир-системы («*world-system*») – «крупные и устойчивые во времени единицы». Мир-система для социолога – «это *не* просто *мировая система*, а система, которая сама *есть мир* и которая фактически почти всегда была меньше, чем весь мир»⁶. Он делит мир-системы как изучаемые объекты на *мир-империи* – обширные политические структуры (например, Египет эпохи фараонов, Римская империя или Китай династии Хань) и *мир-экономики* – неравномерные цепи структур, основанные на торговле и производстве.

Таким образом, созданный Валлерстайном мир-системный анализ изменяет основания социально-гуманитарных исследований: «Меняются идеалы и нормы исследовательской деятельности: методы доказанности и обоснованности знания, его построение и организация строятся на основе конкретно-исторического материала. Обосновывается новая научная картина социального мира, появляется новый фундаментальный объект исследования – “исторические системы”. Наконец, изменяются философские основания социоэкономического исследования: онтологические основания представляются сеткой категорий: “мир-система”, “мир-экономика”, “мир-империя”, “время-пространство”, “время большой длительности”, “ядро”, “периферия”, “вековые тренды”, “геоистория”, “геокультура” и т. д.»⁷.

Подчеркивая значимость этого обстоятельства, следует иметь в виду европоцентричный характер мировой динамики Валлерстайна. Если Бродель писал о нескольких цивилизационно разных «мир-экономиках», независимо возникающих в Индии, Китае, Европе и на Арабском Востоке, то для Валлерстайна существует единственный, потенциально глобальный западный «мир-экономика», образовавшийся в период «долгого XVI в.» с 1450 по 1640 гг., расширивший поле своего распространения в эпоху европейских колонизаций, создавший «мир вокруг себя» и определивший вследствие дифференциации труда на международном рынке разделение мировой капиталистической системы на центр, полу-периферию и периферию.

Но такая интерпретация мирового развития плохо согласовывалась с историческими данными, на что обратили внимание последователи «линии Броделя» в мир-системном анализе А.Г.Франк и Б.Джиллс. Они выступили против идеи Валлерстайна о зарож-

дении капитализма в Европе и неизменном разделении мира на «центр», «периферию» и «полупериферию». Критикуя европоцентризм Валлерстайна, они доказывали, что смещение мировых центров с Востока на Запад произошло в период с 1250 по 1450 гг., охватывающий первый «вековой тренд» Броделя. По их мнению, новая европейская капиталистическая система возникла на периферии существующей восточной системы. Эту точку зрения сейчас разделяют многие современные сторонники мир-системного подхода, которые на основе большого конкретно-исторического материала относят существование восточной мир-системы в средние века и даже в эпоху бронзового века. В итоге оформился принципиальный поворот изучения истории человечества как глобальной целостности совсем в другом ракурсе: ракурсе противостоящего евроцентризму полицентризма исторического развития, связанного с периодическими смещениями «центров» мировой динамики. В работах П.Абу-Лахгод, С.Амина, Эдварда В.Саида, Б.Тернера, П.Кеннеди данное направление исследований получило название «реориентализма»⁸.

Некоторые идеи и результаты этих исследований способствовали уточнению и развитию «модернистской парадигмы» в социальных исследованиях, на основе которой сформировался так называемый модернистский подход. Как и другие (формационный, цивилизационный), он не является внутренне единым, а представляет сложную совокупность многочисленных теорий модернизации и постиндустриализма, находящихся между собой в отношениях конкуренции, но объединенных общим представлением о наступлении принципиально нового – постиндустриального или постмодернистского – этапа в развитии человечества⁹. Игнорируя пропагандируемую мир-системниками возможность смены полюсов мирового развития, они едины в негативном отношении к теориям локальных цивилизаций, предпочитая оперировать макроисторическими (макросоциологическими) категориями, выстраивая проекции исторического развития по линиям «аграрное – индустриальное – постиндустриальное общества» или «досовременное состояние – эпоха (общество) модернити – эпоха постмодернити (постсовременность)». Так, Э.Гидденс¹⁰ считает, что эпоха модернити не сменяется сегодня какой-то новой стадией, но просто переживает радикализацию, связанную со становлением мировой

сети производственных и информационных структур. С ним солидаризуется П.Дракер, который фиксирует переход человечества в лице экономически развитых стран Запада и Японии в постиндустриальное состояние информационной цивилизации «третьей волны», для которой характерны рост ТНК, становление глобальной информсистемы как «нервной сети» человечества и «транснациональной сети» международных неправительственных организаций, которые будто бы в обозримом будущем вытеснят институт государства. На Западе приверженцами модернистского подхода являются Д.Белл, С.Крук, С.Лэш, а в России – В.Л.Иноземцев, А.Караганов и ряд других авторов.

Не имея возможности подробно анализировать достоинства и недостатки мир-системного и модернистского подходов к анализу древней, новой и новейшей истории человечества, замечу: картина мировой динамики будет более полной, если мы используем ключевые идеи этих парадигм в корпусе цивилизационного анализа, т. е. в контексте формирования, развития и конкуренции цивилизаций, наилучшей политической формой которых на протяжении многих столетий выступали «империи», в пределах которых формировались особые «мир-экономики». В этом случае становление и развитие «модернити», включая капиталистические формы хозяйствования, выступит как «культурное ядро» западноевропейской цивилизации с присущим ей и только ей синтетическим (антично-христианским) видением мира, человека и его места в мире, постепенно в ходе колониальных завоеваний распространявшей свое влияние на весь земной шар.

Однако современное доминирующее положение западноевропейской цивилизации, постепенно трансформировавшейся в евро-атлантическую и прошедшей в своем развитии *раннеиндустриальную, позднеиндустриальную и постиндустриальную стадии*, нельзя объяснить лишь территориальной, военной и политической экспансией составляющих ее колониальных империй, экономическое процветание которых во многом было достигнуто за счет внешних источников. Нынешнее эмпирически наблюдаемое разделение мира на страны экономически доминирующего «центра», «полупериферию» (Индия, Китай, Россия, новые индустриальные страны – НИС) и «периферию» (государства «третьего» и «четвертого» мира) было обусловлено не

только более высокими темпами экономического роста Запада, обеспеченными социокультурой модернити, но и ограничениями их собственного развития.

Последние имели объективный и субъективный характер. Объективные ограничения были исторически заданы «стартовыми возможностями» и социокультурными особенностями обществ, которым так и не удалось имплантировать «модернити» в тело своих культур. Субъективные – нежеланием правящих элит многих стран осуществлять модернизацию в форме «вестернизации», т. е. *инициировать изменения в направлении тех типов социальной, экономической и политической систем*, которые развивались в Западной Европе и Северной Америке с семнадцатого по девятнадцатый век, затем распространились на другие европейские страны, а в девятнадцатом и двадцатом веках – на южноамериканский, азиатский и африканский континенты. В каждой стране «второго эшелона развития» и в разные исторические периоды сочетание этих факторов имело свой особый характер. И это обстоятельство следует учитывать, обсуждая исторические особенности модернизации России.

Анализируя эти частью сохранившиеся до настоящего времени особенности развития России¹¹, следует иметь в виду, что Петр I не собирался реформировать страну по европейским лекалам, вплоть до конца жизни у него даже не было сколь-либо продуманного плана действий: «Только разве в последнее десятилетие своей 53-летней жизни... у него начинает высказываться сознание, что он сделал кое-что новое и даже очень немало нового. Но такой взгляд является у него, так сказать, задним числом, как итог сделанного, а не как цель деятельности»¹². Из багажа модернити он заимствовал (во многом формально) лишь одно политическое изобретение – структуры госуправления, формы организации промышленного производства (мануфактуры), армии и флота. Но Петр не собирался европеизировать Россию. Не собирались этого делать ни Елизавета, ни Екатерина, ни Александр I, реформа которого по проекту М.М.Сперанского была приостановлена запиской Н.М.Карамзина «О древней и новой России», в которой историк предупреждал против механического заимствования европейского опыта, могущего подорвать самодержавие.

Так что частично заимствовав из Европы системы организации науки и образования для дворян и части мещанства, импортировав в империю немало европейских ученых, Россия вплоть до второй половины XIX столетия по существу оставалась неграмотной и псевдоевропейской страной, опиравшейся в своем развитии не на инновации, а на традиции. Собственно модернизация начинается в России с реформ Александра II, **вернувшего общедоступность и внесловность начального образования, самоуправление университетам и многое другое.** Именно тогда, отмечают исследователи, «Запад становится для России образцом развития, идея приблизиться к нему – догоняющей моделью модернизации, индустриализацией, капитализмом – целью, которую надо выполнить»¹³. Но этот период длится недолго, и Россия вновь, если пользоваться терминологией А. Янова, проваливается в пропасть контрреформы, «деспотическую Московию» и очередное «особлячество от Европы», завершившиеся революциями и образованием СССР, который начал индустриальную модернизацию страны (индустриализацию) на принципиально новой экономической и политической основе и при определяющей роли государства.

* * *

Оставляя в стороне давно известные факты того времени, заметим, что ведущая роль государства в процессе индустриализации – это не историческая особенность царской России и СССР, а характерная черта всех стран «второго эшелона» мирового развития, попытавшихся в конце XIX – **начале XX в. ответить** на вызов Запада и перейти к модели «догоняющего развития». Государства Восточной и Юго-Восточной Европы, Турция, Италия, Португалия, Испания, некоторые наиболее развитые страны Латинской Америки (Аргентина, Бразилия, Уругвай, Чили), Япония – вот страны, где так же, как и в России, *реакция правящих кругов* или тех, кто приходил им на смену в результате революций и войн, *на внешние угрозы и обстоятельства играла куда более важную роль в модернизации этих стран, чем внутренние импульсы к социально-экономическим и политическим преобразованиям.* Иными словами, *их модернизация носила неор-*

границный (экзогенный) характер и оказывалась возможной благодаря форсированному заимствованию готовых форм организации производства и социальной жизни у более развитых стран. Причем одной из стран второго эшелона, Японии, во второй половине XX в. удалось войти в группу стран первого эшелона, а кое в чем и превзойти их.

Разумеется, провозгласивший целью развития достижение социализма и коммунизма тоталитарный Советский Союз эпохи Сталина разительно отличался от многих современных ему государств догоняющего развития идеологией, тоталитарным характером власти и имперскими амбициями. Но не следует забывать и другое: *усиление роли государства в процессе догоняющей модернизации всегда сопровождалось установлением откровенно авторитарных режимов*. Так в 1920–1930 гг. было в Италии, Португалии, Аргентине, Японии, многих других странах, политические режимы которых получили название «авторитаризмов развития»¹⁴. Такие режимы обеспечивали как экономическими, так и административными методами существенное увеличение доли капиталовложений в ВВП, в том числе и за счет богатых слоев общества. Они проводили политику, направленную и на технологическую модернизацию существующей промышленности, и на создание принципиально новых для страны отраслей хозяйства, обеспечивали условия для подготовки соответствующей рабочей силы, создавали национальные системы образования и научных исследований¹⁵. При этом «авторитаризмы развития» использовали не только репрессии, осуществляя «принуждение к прогрессу». Они опирались на идеологию, обеспечивавшую общественный консенсус: социум или по крайней мере его наиболее активная часть соглашалась обменять политические свободы на рост материального благосостояния и расширение возможностей вертикальной социальной мобильности. Другими словами, «авторитаризм развития», с одной стороны, отбраковывал несправлявшихся с работой людей, а с другой – открывал перспективы, в том числе и для выходцев из социальных низов, сделать карьеру честным трудом, благодаря способностям и усердию. Это наглядно проявилось в ходе ускоренных модернизаций в НИСах Азии, а сегодня наблюдается в Китае и Вьетнаме, где принцип меритократии восходит к конфуцианской традиции.

Конечно, в Советском Союзе, перед лицом грядущей войны предпринявшем в 1930-х гг. попытку ускоренной индустриализации, «принуждение к прогрессу» осуществлялось мобилизационными, недопустимо жесткими и жестокими средствами. Но, вынося за скобки вопрос о «цене прогресса», следует признать: к началу 1960-х гг. СССР вошел в обойму индустриально развитых стран мира. Правда, его замкнутый на «оборонку» индустриальный потенциал имел однобокий характер, административно – командная экономика была крайне неповоротливой и в среднесрочной перспективе не могла конкурировать с ведущими экономика-ми Запада. Но правда и то, что в 1960-е гг. Советский Союз имел лидирующие позиции в ключевых областях науки и, по оценкам экспертов США, обладал лучшей в мире системой образования. Поэтому если бы смена или хотя бы перестройка по китайской модели общественно-экономического строя произошла лет сорок назад, сегодня Россия, безусловно, входила бы в число экономически развитых стран мира.

Однако история не знает сослагательного наклонения: вместо «вестернизации» и даже политики «догоняющего развития» в СССР наступил «застой», суть которого заключается в том, что *социалистическое государство перестало быть «государством развития»*. Причина этого кроется не в характере общественно-политического строя, как принято думать, а в ряде субъективных факторов, прежде всего в догматизме и необразованности политического руководства страны и его клеветов. Общественно-политический строй и характер политического режима в отношении экономической модернизации амбивалентны: они могут либо способствовать, либо препятствовать ей. Пример современного Китая – лучшее тому подтверждение. А во второй половине XX в. впечатляющие примеры догоняющей индустриальной модернизации дали военно-полицейские режимы ведущих стран Латинской Америки, так же, как СССР, поставившие себе цель «догнать США». Особенно успешной была Бразилия.

Выдвигая планы превращения страны в великую державу, модернизаторы Бразилии в военных мундирах и их единомышленники в гражданских костюмах активно использовали в ходе преобразований мощь государственных предприятий, принимали долгосрочные программы развития разных отраслей и

инфраструктуры. Причем смена конкретных лиц у руля власти не отменяла преемственности в выполнении этих программ. Но главное – *военно-бюрократический авторитаризм сделал ставку на развитие науки и новых технологий*. Чтобы стимулировать технический прогресс и инновации, правительство проводило политику ускоренной амортизации оборудования. Дополнительные инвестиции в инновации освобождались от налогов, частным фирмам предоставлялись также специальные субсидии и кредиты для инновационной деятельности. Именно при военном режиме крупные фирмы стали создавать у себя научно-исследовательские и опытно-конструкторские подразделения. Быстро увеличивалось число научных институтов и центров, которые занимались технологическими разработками и подготовкой кадров специалистов. В стране удалось создать основы аэрокосмической индустрии и ядерную энергетику, разработать уникальную технологию получения моторного топлива из тростника, наладить выпуск отечественной электронно-вычислительной техники.

Успехи в последней области особенно впечатляющи. В 1972 г. при Министерстве планирования и координации была организована Комиссия по деятельности в области электроники (КАПРЭ). Одним из важнейших результатов ее работы стало начало производства в 1974 г. собственных ЭВМ в Бразилии на предприятии «Кобра». Спустя два года был принят специальный Закон об информатике, регулировавший деятельность фирм, научных центров и самого государства по развитию электронной промышленности и программного обеспечения ЭВМ. В итоге уже в 1979-м, всего через три года после появления первого персонального компьютера «Эппл» Джобса и Возняка в США, бразильские инженеры Э.Френьи и Й.Манастерски из университета штата Сан-Паулу создали первую бразильскую «персоналку».

Тогда же вместо КАПРЭ под эгидой могущественного Совета по национальной безопасности появился Секретариат по электронике и информатике (СЭИ) с более широкими полномочиями, чем у его предшественницы. Он должен был контролировать импорт, выдавать разрешения местным производителям выпускать электронную технику, регулировать её закупки государственными предприятиями и учреждениями.

Усилия СЭИ не пропали даром. С 1975 по 1986 год доля компьютеров, произведенных в стране фирмами под контролем национального капитала, возросла с 5 до более чем 75 %. С 1979 по 1984 г. число фирм, занятых производством микрокомпьютеров, возросло с 2 до 33. По темпам внедрения электронной техники и информатизации Бразилия в начале 1980-х гг. не уступала многим развитым странам Западной Европы, в ней было сосредоточено более половины парка компьютеров всего континента. В середине 1980-х бразильские фирмы выиграли тендер за право автоматизировать банковскую сеть в соседней Аргентине. Правда, другим латиноамериканским странам не удалось даже близко приблизиться к уровню, достигнутому Бразилией в конце 1970 – начале 1980-х гг. в области электронно-вычислительной техники и программного обеспечения¹⁶.

Не удалось этого сделать не только СССР, но и современной России, которая, как с удивлением отметил Д.А.Медведев, по уровню и качеству современных высоких технологий находится в числе аутсайдеров среди индустриальных стран мира¹⁷. Что делать?

* * *

Прежде всего следует взглянуть правде в глаза и признать, что начиная с 1991 г. Россия не только не приумножила свой промышленный ресурс, но в значительной степени его потеряла. В то время как, невзирая на кризисы, страны НИС («азиатские тигры»), Бразилия, Индия, Китай и др. продолжали неуклонно двигаться по пути догоняющего развития, модернизируясь на собственной культурной основе, *Россия за последние 15 лет пережила деиндустриализацию и еще больше отстала от них.*

В настоящее время наша страна живет за счет экспорта сырьевых ресурсов, а не за счет производства и экспорта высоких технологий и высокотехнологичной продукции. Для сравнения в США экспорт высокотехнологичных производств и самих технологий составляет 95 % от его общего объема. А поступления в бюджет от прогрессивных технологий, особенно высокотехнологичных производств, продажи наукоемких продуктов на внутренних и внешних рынках составляют около 90 %. И тот факт, что в обозримом

будущем страны НИС, Китай, Индия, Мексика, другие государства «второго эшелона развития» и близко не смогут приблизиться к этому показателю, нас утешить не может.

Но более всего удручает недалёковидность руководства страны, которое, постоянно декларируя необходимость отказа от углеводородной иглы и перехода к инновационному развитию, *не имеет государственной программы развития науки и даже не собирается увеличивать ее финансирование*. Так, в относительно благополучном 2007 г. расходы на науку, включая оборонные, составляли примерно 1,07 % ВВП. Это при том, что абсолютная величина ВВП России была примерно в два с половиной раза ниже, чем в Китае, и примерно в шесть раз ниже, чем в США¹⁸. В список развитых стран Россия, согласно Индикаторам науки и техники, не входит, а среди крупных развивающихся стран (Китай, Индия, Мексика, Бразилия, Индонезия) она в 2007 г. занимала четвертое место¹⁹.

Теперь, судя по всему, в 2010-м это отставание не уменьшится: ведь на науку гражданского назначения государство потратит всего 159 млрд. рублей (95,5 % от уровня 2009 г.). При этом финансирование АН РФ будет урезано: Российская академия наук, сообщает «Российская газета», получит от государства около 31,5 млрд. рублей, что на 3,5 млрд. меньше, чем в прошлом²⁰. Как известно, средний американский университет финансируется так же, как вся наша академия. И вот даже эти скромные деньги сокращаются. Кстати, ведущие страны поступают как раз наоборот: именно в кризис увеличивают вложения в науку, так как уверены, что только она способна найти эффективные способы выхода из кризиса²¹.

Но у нас, как водится, собственный российский путь. Судя по всему, политическое руководство страны вполне сознательно урезает бюджет академии, так как вслед за системой образования, реформа которой провалена, оно решило перестроить и организацию научного поиска. В последний день 2009 г. президент Дмитрий Медведев создал рабочую группу во главе с Владиславом Сурковым и тремя иностранными специалистами по созданию «обособленного комплекса для развития исследований» – российский аналог американской «кремниевой долины». Дело хорошее. Любопытно, однако, что на вопрос корреспондента, каковы начальные условия для возникновения этого «инно-

вационного чуда», Сурков ответил: «Первое – дерзость, вера и воля». А отечественные вузы и академические институты отнес к числу третьего по счету факторов. И это неудивительно, поскольку этот, как его назвал сам Сурков, «остров фантазий» будут создавать иностранцы: «Они сами скажут, что им нужно. Останется только исполнить. Нам нужна новая “Немецкая слобода”. Нам критически необходимо, чтобы сюда проникала более высокая культура производства, технологий и исследований – вместе с живыми ее носителями»²².

Ну, что же – за умом ходить к иностранцам нам со времен Петра не привыкать. Но рассчитывать всерьез на то, что «заграница нам поможет», не следует. Какие бы импортные технологии мы ни покупали, они не будут «завтрашними», ибо никто не желает плодить собственных конкурентов. А технологии сегодняшнего дня к моменту их запуска в производство с неизбежностью будут вчерашними. Поэтому прогрессивные и особенно высокие технологии и создаваемые ими наукоемкие высококонкурентные товары, так же как инновационный сектор экономики, можно создать лишь на основе собственной науки, собственных опытно-конструкторских разработок, собственных технологических проектов. Для этого наша наука и наше образование нуждаются в мощных инвестициях.

Примечания

- ¹ Павловский Г. Инновационная власть пытается соблазнить экономику // Русский журн. 2010. № 46–47. С. 2. Кстати, статья гл. редактора Павловского в этом номере – не исключение: весь номер посвящен теме «прогрессизма», с которым, собственно, и отождествляется отечественная модернизация.
- ² Там же.
- ³ Рябов А. Возрождение феодальной «архаики» в современной России: практика и идеи // Рабочие тетради. Working paper. М., 2008. № 4. С. 4.
- ⁴ См.: Бродель Ф. История и общественные науки. Историческая длительность // Философия и методология истории: Сб. пер. / Под ред. И.С.Кона. М., 1977. С. 115–142.
- ⁵ Wallerstein I. The TimeSpace of World-Systems Analysis: A Philosophical Essay // Historical Geography. 1993. Vol. XXIII. № 1/2. P. 5–22.
- ⁶ Валлерстайн И. Миросистемный анализ: Введение. М., 2006. С. 211.
- ⁷ Хакимов Г.А. Мир-системный анализ динамики капитализма: смена парадигм и поиск альтернатив // Филос. науки. 2008. № 4. С. 139.

- 8 Оно возникло не на пустом месте, а было, как отмечает Ионов, подготовлено рядом крупных историко-экономических и историко-культурных изысканий, получивших воплощение в трудах П.Бэрока, Дж.Блаута, Б.Вонга, М.Льюиса, У.Кара, У.Роу, Д.Фроста, К.Н. и С.Чаудхури, Э.Этмана и др. См.: *Ионов И.Н.* Глобальная история и история мировых цивилизаций. М., 2003. С. 24–25.
- 9 Более подробно о специальных различиях теорий модернизации и постиндустриализма см.: *Иноземцев В.Л.* Перспективы постиндустриальной теории в меняющемся мире // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология. М., 1999. С. 3–66.
- 10 См.: *Гидденс Э.* Последствия модернити // Новая постиндустриальная волна на Западе. М., 1999. С. 101–122.
- 11 К их числу следует отнести элементы архаики – социально-психологические архетипы общественного сознания и поведения, выражающиеся в социальной практике чиновных «кормлений», лишении домовладельцев земли, скупке богатыми земель вместе с населяющими их людьми, ставке на силу и привилегии. Эти и некоторые другие виды социальной практики, показывают исследователи, взаимосвязаны и несовместимы с индустриальным характером развития РФ. (Подробнее см.: *Рябов А.* Возрождение феодальной «архаики» в современной России: практика и идеи // Рабочие тетради. Working paper. М., 2008. № 4. С. 4–5.)
- 12 *Ключевский В.О.* Курс русской истории: Полн. изд. в 1-м т. М., 2009. С. 880.
- 13 *Федотова В.Г.* Российская история в зеркале модернизации // Вопр. философии. 2009. № 12. С. 15.
- 14 Очевидно, далеко не все авторитарные режимы проводили модернизации в своих странах. Необходимо, таким образом, четко различать традиционный авторитаризм и авторитаризм модернизаторский, помня в то же время и о «промежуточных вариантах», которые несут в себе черты их обоих. См. подробно: Авторитаризм развития: Генезис, функции, перспективы («круглый стол») // МЭиМО. 2005. № 5. С. 41–53; № 6. С. 92–105.
- 15 Последнее, как правило, делалось не на начальных этапах модернизации, а после достижения некоего уровня промышленного развития.
- 16 Подробнее см.: *Красильщиков В.А. (рук.), Белоусов А.Р., Гутник В.П., Клепач А.Н., Кузнецов В.И.* Модернизация: Зарубежный опыт и Россия. М., 1994. С. 59–65.
- 17 Выступая на первом заседании Совета по развитию информационного общества при президенте, он в частности сказал: «В соответствующих международных рейтингах Россия занимает (я сам, когда смотрел материалы, удивился) даже не 20–30-е, а 70–80-е места! Это притом, что у нас очень высокий в целом исторический интеллектуальный потенциал, интерес к этой сфере, масса программистов. Отставание от стран-лидеров не уменьшается, а, как это ни парадоксально в условиях, казалось бы, развития экономики и в целом улучшения жизни, наоборот, нарастает. Вот по индексу развития так называемого электронного правительства мы были в 2005 г. на 56-м месте, а в 2007 г. достигли 92-го. О чём это говорит? Это говорит о том, что у нас никакого электронного правительства нет, всё это – химера. В рейтинге готовности стран

к сетевому миру (есть такой рейтинг) мы тоже на “почётном” 72-м месте» (Стенографический отчёт о заседании Совета по развитию информационного общества. 12 февр. 2009 г. Москва. Кремль. Постоянный адрес: <http://www.kremlin.ru>).

- 18 Для сравнения: по данным самого полного из издающихся в мире справочников американских «Индикаторов науки и техники. 2008» (**Science and engineering indicators. 2008**), **государственная поддержка науки, исчисляемая в процентах по отношению к национальному ВВП**, выглядела так: США (2006) – 2,57, Израиль (2005) – 4,71, Швеция (2005) – 3,86. Финляндия (2006) – 3,51, Япония (2004) – 3,18, Южная Корея (2005) – 2,99, Германия (2005) – 2,51, Франция (2005) – 2,13, Великобритания (2004) – 1,73, Китай (2005) – 1,34.
- 19 См.: Ранжирование развивающихся стран по экспорту высокотехнологичной продукции // Индикаторы науки и техники. 2008 (<http://www.nsf.gov/statistics/seind08.tables.htm>).
- 20 *Медведев Ю.* Математики вошли в минус. Финансирование РАН в 2010 году существенно сократится // Российская газета (Федерал. вып.). № 5072 от 24 дек. 2009 г.
- 21 В дополнение к уже выделенным десяткам и сотням миллиардов долларов, Президент США предложил Конгрессу в 2009 г. выделить ещё 21 млрд. долл., из них: на развитие системы здравоохранения, медико-биологических исследований – 10 млрд. долл. (на Национальные институты здоровья); на расширение фундаментальных исследований – 3 млрд. долл. Также значительные суммы выделяются на развитие национальных лабораторий и их переоснащение научным оборудованием, на научные исследования в сфере энергетики и минимизации энергоёмкости общественных зданий, на проведение исследований по совершенствованию транспортных систем и т. д. Политика Обамы встретила полное понимание в Конгрессе США. Спикер палаты представителей Нэнси Пелоси заявила, что слова «наука, наука, наука» должны стать «лейтмотивом Демократической платформы». Цит. по: *Беляева С.* Спасибо за стимул! // Поиск. 2009. 6 марта. С. 22.
- 22 *Сурков В.* Чудо возможно. // Ведомости. 2010. 14 февр. С. 4.

Социально-гуманитарные технологии управления: к возможности применения в образовательных практиках

Формирование устойчивого интереса на рубеже XX–XXI вв. к социально-гуманитарным технологиям обусловлено изменениями, которые происходят в технической, организационной и социокультурной сферах современного общества и обуславливают в свою очередь новые требования к модели специалиста, освоившего такие технологии. Современный выпускник высшей школы, получивший техническое или гуманитарное образование, должен в равной степени обладать подготовкой в сфере социально-гуманитарных технологий управления. Обратимся к характеристике основных подходов к изучению этих технологий, сложившихся в научной и образовательной практиках в российских вузах.

1. От технократического к гуманитарному подходу в управлении: смена парадигм образования

Еще недавно социальные технологии (социоинженерный блок дисциплин) входили в большинство учебных курсов по социологии и менеджменту¹. При этом в социальной науке и образовательной деятельности сложились два основных подхода к изучению целенаправленного изменения систем управления – *социоинженерный* (преимущественно «технократический») и *гуманитарный* («понимающий»). С ними связаны и определенные идеалы научности, и особенности преподавания в отечественных вузах.

Так, социоинженерный подход ближе всего стоит к «натуралистической» ветви социально-научного познания: объект (управление) рассматривается сквозь призму практической деятельности субъекта. Что же касается гуманитарного подхода, то его главное требование – исследовать управленческую реальность в контексте смыслов, идеалов и ценностей, которыми руководствуются субъекты управления в процессе взаимодействия. Аналогичная ситуация сложилась и в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в вузе.

Конечно, указанные направления или подходы не исчерпывают собой всего разнообразия парадигм управления. В последние годы принято говорить о «проблемной» модели. Именно «способность решать проблемы выдвигается в качестве ведущей ценности нового, формирующегося идеала научности»². Однако проблемный идеал науки об управлении никоим образом не противоречит рационалистическим и субъективистским («понимающим») ориентациям в социальной науке и может быть вполне применим к сфере практической деятельности организаций. Рассмотрим эти подходы по порядку.

1.1. Социоинженерный подход к управлению

Как известно, методологические основы социоинженерного подхода к управлению заложены, с одной стороны, отечественной школой научной организации труда, сложившейся в 1920-е гг. прошлого века, с другой – концепцией поэтапной, «частичной» инженерии, предложенной уже во второй половине XX в. К.Поппером.

Сформулированный еще А.Гастевым социоинженерный подход позволил обосновать исключительно оригинальную, не имевшую аналогов в мировой литературе по менеджменту *идею социальной инженерии*. Трудовая организация общества есть сложнейшее и неразрывное сочетание организации людских комплексов и комплексов машин. Эти комплексы «машино-людей», по мнению Гастева, дают синтез биологии и инженерии. «А целостное рассчитанное включение определенных человеческих масс в систему механизмов и будет не что иное, как социальная инженерия»³. В этой идее социально-инженерной машины человек выступает уже не просто как индивидуум, субъект деятельности, а как еди-

ница комплекса, хотя и составная часть целого организма (трудовой организации), но часть решающая, главная. Поставив во главу угла человеческий фактор и опираясь на «узкую базу» изучения индивидуальных трудовых движений и их элементов через поиски «трудовых установок», т. е. методов активизации способностей работников, их трудовой тренировки, Гастев пришел к идее трудовой организации общества, заключенной в формуле социально-инженерной «машины», в которой решающая роль по-прежнему сохраняется за человеческим фактором.

Противники такого подхода ставили его авторам в вину игнорирование теоретических вопросов организации и управления. Нам представляется, что методология «узкой базы» и социально-инженерный (далее – социоинженерный) подход позволили Гастеву и другим работникам ЦИТ достаточно успешно синтезировать два генеральных направления эволюции тейлоризма, одно из которых занималось изучением трудовых приемов, операций, движений, т. е. *микроанализом* (Ф.Гилбрет и др.), а другое охватывало весь производственный процесс и методы его регулирования, осуществляя своеобразный *макроанализ* (Г.Гант и др.). Социоинженерный подход предполагает четкое, синхронное, взаимосогласованное функционирование техники и человека («живой машины»), напоминающее, еще раз повторим, работу безупречно отлаженного механизма⁴. Поэтому социальная инженерия в отличие от гуманитарных исследований сосредоточивает внимание на типических, повторяющихся и рутинных процедурах и операциях, которые в большей степени, чем другие процессы, поддаются технологизации.

Идеи К.Поппера и А.Гоулднера о применении социоинженерных методов для проектирования институтов и систем на социальном уровне не нашли отражения в реальной политике властей многих современных стран. Между тем весь ход реформ в России и связанных с ними социальных последствий подтверждает жизненную необходимость развития макросоциальной инженерии с учетом ее гуманитарной составляющей. А это требует в свою очередь перестройки всей системы социально-научной подготовки будущих специалистов.

Опыт проведения социально-экономических преобразований в нашей стране и за рубежом демонстрирует нежелание или неумение отдельных реформаторов руководствоваться в своей деятель-

ности принципами научного управления социальными изменениями. Вместе с тем сказывается недостаточная профессиональная компетентность инициаторов реформ в области социальных технологий. До сих пор принято считать, что социоинженерная деятельность предназначена для обслуживания конкретных организаций путем оптимизации социальных параметров их деятельности (повышения производительности труда, улучшения социально-психологического климата и т. д.), а не для осуществления целенаправленных изменений институтов и структур всего общества.

Однако в социоинженерном обосновании нуждается не только управление трудом отдельной группы лиц или организациями и предприятиями, но и социально-экономическая политика региональных структур и государства в целом⁵. Для эффективного управления институциональными изменениями в обществе требуется знание исходных принципов социоинженерной деятельности, знакомство с которыми необходимо проводить уже в стенах университета. Перечислим их.

– *Принцип единства социальных, культурных и личностных изменений системы*, не тождественных друг другу. При построении социальных институтов и организаций, например, систем частного бизнеса или менеджмента, необходимо учитывать весь комплекс социально-экономических изменений. Их следует подчинить также логике социоинженерной деятельности, ее этапам (стадиям) и функциям. Анализ аномийных процессов и противоречий, связанных с ходом реформ в нашей стране, показывает, что основной упор в действиях субъектов государственного управления делается на проведение социальных изменений и нововведений, например, совершенствование законодательства. Культурные же изменения не успевают за развитием событий в социальной сфере – созданием новых организационных форм, систем управления и т. д. Еще в большей мере отстают от социальных инноваций личностные изменения, что влечет за собой усиление напряженности и конфликтности в обществе. Отсюда следует, что принцип единства социальных, культурных и личностных изменений необходимо дополнить еще одним принципом.

– *Принцип опережающего развития культуры* (культурной подсистемы) по отношению к социальной организации, который устанавливает приоритетное развитие тех или иных подсистем со-

циальных институтов и организаций. Он гласит: *новые социальные системы и институты могут создаваться лишь при условии созревания культурных предпосылок и путем отбора наиболее жизнеспособных культурных образцов*. При этом исключается прямое копирование и перенесение на национальную почву образцов иной культуры без их предварительной адаптации и ассимиляции в рамках уже существующих институтов. Новые социальные формы есть результат не только целенаправленной деятельности людей, но и длительной культурной эволюции. Путь к рынку и другим достижениям мировой цивилизации лежит, как известно, через «выращивание» экономической, в т. ч. предпринимательской культуры. Это касается и гражданской культуры населения страны. Поэтому созданию рыночной экономики и либеральной демократии в нашей стране должны предшествовать определенные культурные изменения, вытекающие из объективных потребностей общественной системы в целом и интересов конкретных субъектов.

– *Принцип установления адекватных отношений между различными типами институциональных изменений*, что означает пропорциональное и сбалансированное развитие личностной и социально-организационной подсистем общества, которое предполагает в качестве одного из условий успешной социоинженерной деятельности учет менталитета или, говоря словами Э.Фромма, *социального характера людей*, вовлекаемых в преобразовательные процессы. Как известно, эти процессы изменяются гораздо медленнее, чем сами социальные институты и их материальное окружение. Игнорирование этого принципа в практике социальных преобразований служит, как правило, одной из главных причин их торможения и сопротивления переменам и нововведениям. Поэтому схема последовательности институциональных изменений должна быть таковой: «культура – личность – социальная организация».

– *Принцип постепенности («поэтапности») и локального характера («частичности») изменений*. Этот принцип, сформулированный впервые К.Поппером, противостоит утопическому подходу в социальной инженерии и отрицает возможность широкомасштабных и радикальных изменений социальных систем как на макро-, так и на микроуровне. Подобные действия могут привести в случае их реализации к деструктивным последствиям, преодолеть которые будет крайне трудно.

– *Принцип субсидиарности*, согласно которому решение проблем управления, в том числе связанных с построением новых институтов и организаций, принимается на максимально низком уровне. В этом, а не только в установлении «вертикали власти» находится ключ к успеху рыночных и демократических реформ, которые, по-нашему убеждению, еще не завершили в российском обществе.

Таковы основные принципы и требования социоинженерного подхода к изучению процессов формирования институтов и организаций. С этой точки зрения изменяется содержание существующей у нас модели институциональных и организационных систем общества (экономической, политической, правовой и т. д.). По-нашему мнению, она должна быть скорректирована в направлении большей социальной ориентированности экономики, повышения легитимности решений, принимаемых на различных уровнях государственного управления, расширения государственной социальной помощи населению, сохранения лучших традиций российской культуры и – главное – принятие решений на местном уровне (муниципальных территориях) с учетом жизненных потребностей и интересов самих участников этих изменений.

Однако социоинженерный подход к управлению, несмотря на его ярко выраженный рационалистический и прагматический аспекты, все же страдает определенной долей технократизма и абстрактного схематизма.

Во-первых, социальная инженерия имеет дело в основном с искусственными, т. е. специально созданными людьми объектами и средствами управленческого воздействия. В этом состоит один из главных ее недостатков. Ведь в любой управленческой ситуации помимо «искусственных» (целенаправленных, организованных и направляемых) систем существуют еще и «естественные» (спонтанные, самопроизвольно возникающие), которые чаще всего оказываются не охваченными управленческим воздействием.

Во-вторых, согласно принципам социальной инженерии, существует только один центр принятия решений – субъект управления. Поэтому независимо от его местонахождения («сверху» или «снизу») он становится практически единственным источником управленческой активности, что умаляет роль других участников социокультурных изменений, находящихся «внизу» управленческой пирамиды.

В-третьих, решения и проекты, которые разрабатываются социальными инженерами и принимаются на управленческом уровне, не подлежат далее интерпретации с точки зрения рядовых исполнителей, не «пропускаются» сквозь фильтр их ценностных ориентаций и личностных смыслов. Эти решения рассматриваются скорее как самоочевидные, не требующие доказательств и аргументированного обоснования, что препятствует их эффективной реализации на исполнительском уровне.

Итак, социоинженерный подход к управлению связан с научно обоснованным и практически ориентированным изменением социальной организации, основанным на рациональном построении (конструировании) моделей человеческого поведения и коррекции набора нормативных требований. Он не затрагивает ментальные характеристики и не позволяет вовлечь в практику социальных преобразований смысложизненные ориентации всех участников управленческой деятельности. Управление образованием и образовательными программами предполагает проектный подход, при котором слушатель рассматривается не как объект педагогического воздействия, но как полноценный субъект процесса обучения, участник проектной деятельности.

1.2. Гуманитарный подход к управлению

Гуманитарный идеал научности в управлении и менеджменте имеет давние традиции. Не меньшее распространение он получил и в науке и образовании. Так, еще В.Дильтей и неокантианцы, противопоставляя «науки о природе» и «науки о духе», связывали с последними метод «понимания». С этим сопряжены также и концепции историзма и «понимающей» социологии. Они противопоставляют позитивизму и натуралистическому подходу в социальной науке.

Сторонники гуманитарного идеала научности полагают, что «методы изучения социокультурной реальности должны быть принципиально иными по сравнению с методами, используемыми в рамках натуралистического подхода. Как полагал Дильтей, системы культуры: хозяйство, право, религия, искусство, наука – и социальные системы: семья, община, церковь, государство – «возникли из живого целого человеческой души и не могут быть поняты иначе, как из того же источника»⁶. Однако субъективный

подход, т. е. рассмотрение ситуации сквозь призму оценки и взглядов самого субъекта познания, и предпочтение методов понимания не ограничивают познавательные возможности гуманитарной парадигмы в управлении. Представители гуманитарного идеала хотели бы видеть человека во всей полноте его жизненных проявлений, а не как «агента» или исполнителя предписанных ему ролей.

Гуманитарные модели управления имеют несколько разновидностей. Они представлены в первую очередь в разных концепциях, выделяющих субъективный аспект организационных отношений: концепция школы «человеческих отношений» (Э.Мэйо), «организационный гуманизм» (А.Маслоу), дихотомический менеджмент – теории X и Y (Д.Макгрегор), поведенческая теория социальных ролей (Р.Сайерт, Дж.Марч) и др. Социокультурные принципы управления изложены в концепции *гуманистического планирования* Э.Фромма, которая предусматривает следующее: включение человека и условий его жизни в систему планирования, активизация человеческого потенциала посредством участия в делах общества, изменение процесса потребления, образование новых форм духовно-психологической ориентации как эквивалент религиозных систем прошлого⁷. К принципам гуманистического менеджмента относятся также учет мнения каждого работника предприятия, солидарность всех людей по поводу значимых ценностей и др.

С другой стороны, существует ряд гуманитарных концепций менеджмента, которые можно назвать символическими или символично-интерпретативными. Главный их метод – интерпретация принимаемых решений и оценок, «отнесение к ценностям» как символически обобщенным средствам управленческой деятельности. Пример – теория «символического менеджмента» (К.Сил, Д.Мартин).

Гуманитарный подход к управлению, в частности, предусматривает иную логику исследования, дискурса и практических действий. Гуманитарное исследование означает выявление смыслового содержания и символических форм общения, используемых людьми как в процессах *дискурса* (символического взаимодействия и обмена аргументированными позициями), так и *праксиса* (практического взаимодействия) в сфере управления. При

этом следует различать текстуальную и контекстуальную стороны управленческой деятельности субъекта. Они соответствуют двум уровням анализа. Еще Г.-Х.Гадамер выделял уровень *концептуального анализа* – понимание смысла текста с позиций авторского замысла и его системы ценностей – и уровень *контекстуального анализа* – выявление скрытого смысла или повода, выходящего за пределы того, что хотел сказать автор.

Гуманитарный подход к управлению в целом ориентирован на формирование нового образа управленца – «человека понимающего», способного получать новое знание и расшифровывать культурные коды, заложенные в тексте и контексте управленческой деятельности. Исходя из данного понимания, можно предложить следующие предпосылки гуманитарного подхода к разработке технологий управления.

Во-первых, «понимающий человек» является полноправным участником и субъектом управленческого процесса, соавтором текста деятельности. «Текст» управления – это содержание и формы управленческой деятельности, а также различные технологии. Контекст же управленческой деятельности – это мысленная реконструкция всей совокупности условий и факторов, которые непосредственно влияют на текстовую составляющую процессов управления⁸. Текст есть фактичность или данность деятельности, а контекст – это то, что обычно подразумевается или имеется в виду, когда описываются какие-либо условия и ситуации. В процессе постижения смысла текста необходимо отличать два семантических круга: с точки зрения субъекта управленческой деятельности происходит *восприятие*, *переживание* и *понимание* текста; с точки зрения исследователя управления следует отличать друг от друга процедуры *описания* (анализ смысловых единиц текста – концептов), *рефлексии* (отображение смысловых единиц или концептов субъектов управления на «табло» их познания) и *интерпретации* (истолкования «чужих» смыслов и смысловых связей, а также их последующее обобщение).

Во-вторых, анализ контекста управления характеризует не просто всю совокупность условий и факторов, влияющих на выбор, формирование и реализацию его стратегий, но и их смысловое содержание, которое подразумевается или имеется в виду обычно субъектом управленческой деятельности.

Таким образом, гуманитарная парадигма управления существенно изменяет наши представления об образе, в т. ч. *образе человека* («человек понимающий»), *мира* (представления о человечности мира и общества как новое миропонимание), *деятельности* (символическая и смысложизненная переменные деятельности).

Однако одного гуманитарного подхода к изучению управления и управленческих технологий недостаточно. Необходимо соединить его эвристический смысл с познавательными и практическими возможностями социоинженерного подхода, что предполагает разработку комплексного, *социально-гуманитарного подхода* к исследованию и изменению социокультурных систем. Как известно, социоинженерный подход направлен на постижение и конструирование моделей, организационных форм, аналитических матриц, других средств, с той или иной степенью адекватности позволяющих изменять социальные системы: институты, организации и структуры. С точки зрения же гуманитарного подхода мы изменяем не сами социальные системы как таковые, а представления о них, структурирующие во многом реальность их существования.

Итак, резюме предварительного рассмотрения познавательных требований социоинженерного и гуманитарного подходов к управлению в современном обществе, которые необходимо учитывать в процессе подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля.

1. Управление как предмет изучения следует рассматривать с позиций как социоинженерного, так и гуманитарного подходов. У каждого из них имеется свой познавательный (гносеологический) статус, определяющий его место в ряду других подходов – эпистем и парадигм, а также онтологический статус, характеризующий природу реальности, которую он призван изучать и изменять.

2. Социоинженерный подход к изучению и преобразованию систем управления устанавливает собственный ракурс: личность руководствуется в своей деятельности прежде всего нормативными предписаниями и моделями поведения, характерными для ее социальной группы или общества в целом. Этот подход опирается в большей мере на позитивистскую методологию социально-научного знания, что предполагает включение в учебные планы и программы современных вузов соответствующих курсов и дисциплин.

3. Гуманитарный же взгляд на управление и управленческую деятельность позволяет выявить явные (текстуальные) и латентные (контекстуальные) смыслы субъектов – индивидов, групп, систем. Он формирует наши представления об экзистенциальных (смысложизненных) и социокультурных началах управленческой деятельности, выраженных посредством языка и других форм коммуникации. Он опирается также на методологию герменевтики, «понимающей» социологии и интерпретативной (символической) антропологии. Поэтому данные дисциплины должны войти в программы подготовки специалистов.

4. В практическом плане гуманитарный и социоинженерный подходы ориентированы на разные стратегии и цели управленческой деятельности: гуманитарная составляющая управления состоит в формировании личности специалиста в экзистенциальном и общекультурном смыслах, а социальная – в изменении его социально-нормативной ситуации и в первую очередь профессионального статуса и гражданской позиции. Поэтому для выпускника важны обе стороны социально-управленческой подготовки.

Эти направления объединяются в рамках социально-гуманитарного подхода к управлению, который далее будет обоснован.

2. Технологический переворот в сфере управления: от социальных технологий к социально-гуманитарным технологиям

2.1. Управленческие технологии как предмет анализа и преподавания

Управление – это не только проблема социально-гуманитарного знания с его особым видением и пониманием, а также предмет рационально-технологической деятельности, но и область образовательной деятельности. По существу можно констатировать, что в последние десятилетия наметился глубокий технологический переворот в сфере управления. Все это затрагивает напрямую научно-методические основы образовательной деятельности в российских вузах и требует уточнения (коррекции) как существующих учебных программ, так и разработки новых учебных курсов.

В своем анализе содержания и направленности современных управленческих технологий мы будем опираться на работы отечественных исследователей, предложивших и обосновавших в последние десятилетия *социоинженерный* (В.В.Щербина, В.С.Дудченко, Ю.М.Резник и др.)⁹, *проектный подход* (Т.М.Дридзе, Э.А.Орлова, В.И.Курбатов и О.В.Курбатова, В.А.Луков и др.)¹⁰ и *социокультурный анализ* (Н.И.Лапин, Э.А.Орлова, Ю.М.Резник и др.)¹¹ разработки технологий управления.

Уточним вначале понятие «технология». В научной литературе встречается такое определение: технология – это деятельность или – точнее – способ деятельности по организации другой, базовой деятельности. С этой точки зрения к технологиям относятся любые виды организационной деятельности – управление, бизнес, политика и пр. Но это не совсем точно. Поэтому лучше вернуться к первоначальному смыслу термина «технология». Технология – искусство, мастерство искусственного воздействия на природное сырье, материалы, механизмы и машины, человеческие отношения, организации и прочее с целью их дальнейшего преобразования в соответствии с потребностями людей.

Перейдем теперь к анализу управленческих технологий, которые выступают разновидностью социально-гуманитарных технологий, как синтетических по своей сути, и связаны с двумя разными подходами к управлению – *гуманитарным* (интерактивным по своей сути), образующим гуманитарную составляющую управленческой практики, и *социоинженерным* (рационалистическим по сути), определяющим содержание социально-нормативной составляющей управленческой деятельности.

2.2. Социальные технологии управления

Под социальными технологиями понимаются обычно методы решения социальных проблем, направленные на формирование условий жизни и развития определенной общности людей с учетом их потребностей и интересов¹². Нам представляется такое определение недостаточно полным. Мы считаем, что когда речь идет о технологиях, то нужно говорить о решении не просто социальных проблем, о стандартных и типовых проблемных ситуаций. Кроме того, технология – это не только метод, но и совокупность схем, процедур

и техник, связанных единым алгоритмом реализации определенного плана, проекта или модели¹³. Поэтому будет упрощением считать, что социальные технологии – это управление не вещами, а людьми. Полагаем, что эти технологии выполняют скорее функцию регуляции совместной деятельности, косвенно воздействуя на поведение людей. Связывать их по смыслу с одной лишь сферой управления нецелесообразно, так как в этом случае теряются из виду другие формы человеческой деятельности, которые они призваны обеспечивать соответствующими средствами и механизмами.

Среди других признаков понятия «технология» исследователи называют расчлененность деятельности на процедуры и операции, скоординированность, последовательность и поэтапность действий, однозначность и автоматизм выполнения процедур и операций, инвариантность и пр.¹⁴.

Таким образом, социальные технологии в сфере управления представляют собой *специально созданные и эмпирически обоснованные средства (методы, правила, процедуры и пр.) воздействия на поведение субъектов управленческого процесса с целью оптимизации их «рутинной», т. е. поддающейся типизации деятельности и побуждения к творческой активности. Они предполагают сбалансированность собственных интересов субъектов управления и стратегических приоритетов развития организации и всего общества.*

2.3. Гуманитарные технологии управления

Если социальные технологии наиболее эффективно используются в сфере регуляции и координации деятельности управленческих субъектов и структур, то гуманитарные имеют иную направленность. Они непосредственно связаны с формированием человеческого потенциала систем управления и преобразованием социокультурного контекста развития организации. В последние годы понятие «гуманитарные технологии» получило широкое распространение. Надо признать, что мы все еще только подходим к их научному объяснению, хотя они уже давно стали предметом политических и управленческих спекуляций.

Сегодня термины «политические технологии» и «PR-технологии» дискредитировали себя в глазах широкой общественности. Некоторые специалисты-консультанты вынуждены

обратиться к понятию гуманитарных технологий, которые еще не получили широкое распространение в управленческой практике. Под гуманитарными технологиями ряд специалистов в сфере управленческого консультирования вслед за П.Щедровицком и Е.Островским понимают «технологии работы с ценностями и нормами людей». А более откровенные и циничные из политических технологов и управленческих консультантов пошли дальше, прямо заявив о том, что гуманитарные технологии задают способы воздействия на сознание людей с целью реализации политических целей и интересов субъектов управления. Что же это такое, как не откровенная манипуляция сознанием и поведением людей?

В эпистемологическом плане цели политических технологов и консультантов ясны. Им нужен новый, «неиспорченный» термин, чтобы прикрыть свои прагматические интересы и неистребимое желание властвовать над умами людей. Они убеждены в том, что знают, что нужно людям на самом деле, а также в том, что следует конструировать их нормы и ценности, чтобы достичь поставленных целей.

Существует и другое определение, которое в большей степени соответствует их гуманитарному назначению¹⁵. Это технологии, ориентированные на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для этого, прежде всего на качественное изменение среды ее существования. Но как бы мы ни понимали суть гуманитарных технологий, нельзя уйти от следующих вопросов. Каковы критерии таких технологий? Что следует считать условиями развития личности и удовлетворения ее разнообразных потребностей? И кто в конечном счете должен устанавливать и претворять их в жизнь?

Нам представляется, что для ответа на эти вопросы следует обратиться, с одной стороны, к осмыслению стратегических приоритетов развития современного общества, а с другой – к личностным смыслам самих людей как участников реального управленческого процесса. Знать их коллективные и личностные ориентации – это значит иметь четкие основания для построения гуманитарных технологий¹⁶, удовлетворяющих потребности конкретных субъектов управления вполне конкретными общепризнанными, легитимными способами.

Однако главная особенность гуманитарных технологий заключается не только в обращенности к смысловому содержанию деятельности, в акценте на его понимании, но и в постижении и преобразовании ментальных структур субъектов управления, т. е. их образа мыслей, душевного склада, верований, которые в своей совокупности составляют так называемый *ментальный комплекс*¹⁷. Поэтому гуманитарные технологии в сфере управления следует рассматривать прежде всего как *специально созданные и эмпирические обоснованные схемы (логически связанные наборы методов, процедур и операций) практических и символических действий, направленные на распознавание и преобразование типичных для данного сообщества ментальных комплексов и символических структур управленческой деятельности*. По сути гуманитарные технологии ориентированы на преобразование *символической реальности управления* (текстуальной и контекстуальной). Их главное предназначение – производство, «упаковка» и расшифровка смыслов и культурных кодов идеальных структур деятельности, выраженных при помощи определенных знаков и символов.

2.4. Необходимость синтеза гуманитарных и социальных технологий управления в образовательной практике

Совершенно очевидно, что гуманитарные технологии, призванные реконструировать символические структуры (смысловое содержание) управленческой деятельности, необходимо рассматривать в органическом единстве с другим видом технологий – социальными, направленными в свою очередь на преобразование реальных социальных систем и институтов, включая их инфраструктуру и организационные формы. Однако как первый, так и второй тип технологий имеют по отдельности свои достоинства и недостатки.

К преимуществам социальных технологий необходимо отнести эффективность их применения для диагностики и проектирования социальных систем и осуществления институциональных изменений. В качестве же недостатка, а точнее ограничений этого класса (вида) технологий следует назвать их ориентацию преимущественно на объект, а не на субъект управленческой деятельно-

сти, институциональный (нормативный) характер изменений, а также недооценку человеческого потенциала и социокультурных особенностей организационных систем. Поэтому такие технологии не очень подходят к сферам образовательной деятельности, социальной работы с различными слоями населения (с пожилыми людьми, семьей), организации работы с молодежью и пр. Достоинством гуманитарных технологий, безусловно, является их ярко выраженный акцент на постижение и совершенствование символических структур управленческой и иной профессиональной деятельности. Их же недостаток вытекает из недооценки институциональных аспектов осуществляемых социокультурных изменений, из чрезмерного акцентирования внимания на личностных проблемах субъектов управления.

Интегративная природа управленческих технологий в целом как раз и определяется их принадлежностью одновременно двум классам технологий – социальным и гуманитарным, а также возможностью создания новых средств диагностики и конструирования систем «смешанного типа». Социотехнические системы, построенные по принципу «человеко-машин», постепенно уступают место социогуманитарным системам, в которых техника (техническая подсистема) становится подчиненным компонентом.

При разработке управленческих технологий социально-гуманитарного профиля используются, как правило, личностно-ориентированный и культурно-ориентированный подходы¹⁸. *Личностно-ориентированный подход* к построению социально-гуманитарных управленческих технологий направлен на обеспечение возможности каждому человеку как субъекту управления индивидуально воспринимать, интерпретировать и творчески преобразовывать собственный мир. *Культурно-ориентированный подход* к созданию и реализации управленческих технологий характеризуется акцентом на освоение и совершенствование субъектом управления – личностью или группой – культурных традиций, ценностей и норм данной социальной системы.

Итак, существенные признаки социально-гуманитарных технологий управления.

Во-первых, очевидна их связь с преобразованием *инвариантных* и *идеальных* по своей природе структур сознания, мышления и поведения субъектов управления. Это направленные действия и

операции, осуществляемые с целью постижения и преобразования культурных образцов и личностных представлений людей об управленческой деятельности.

Во-вторых, в их основе лежит *алгоритм* выполнения определенных процедур деятельности. Это специально созданная и эмпирически обоснованная система средств, приемов и способов, направленных на решение стандартных, типовых задач в рамках деятельности по организации и преобразованию социальных систем¹⁹. Такая технология практически всегда связана с тиражированием новых или существующих образцов управленческой деятельности.

В-третьих, они направлены на создание *схем* поэтапных управленческих действий (техник, процедур, операций), помогающих личности, организации или более широкой системе успешно адаптироваться к окружающей среде.

В-четвертых, они имеют *комплексный характер*, охватывая все стороны управленческого процесса: подготовку и принятие управленческих решений, организацию их выполнения и контроль, а также обеспечение условий труда и быта работников организации.

Принципиальное же отличие управленческих социально-гуманитарных технологий от собственно социальных, с одной стороны, и гуманитарных, с другой, заключается в формировании синтетических по своей сути и социокультурных по содержанию изменений структур и моделей управленческой деятельности. Их же специфика определяется в зависимости от степени участия субъектов в процессе управления и связана с постижением, воспроизводством и преобразованием инвариантных структур и процессов поведения людей в ситуациях их взаимодействия как друг с другом, так и с окружающей средой.

Сегодня не существует какой-либо общепринятой типологии социально-гуманитарных технологий. Однако можно их классифицировать по способам действия, по видам удовлетворяемых потребностей, по сферам распространения и т. д. По данному основанию они подразделяются на несколько групп: 1) технологии анализа и диагностики проблемных ситуаций в управлении (социокультурная диагностика)²⁰; 2) технологии прогнозирования социокультурных процессов и явлений (социокультурная прогностика)²¹; 3) техноло-

гии социокультурного конструирования (разработка и обоснование проектов)²²; 4) технологии внедрения социокультурных новшеств и реализации проектов управления (социальная и культурная инноватика)²³; 5) технологии организации эффективных социальных коммуникаций в сфере управления (переговоры, разрешение социальных конфликтов, социальное партнерство и пр.).

Таким образом, социально-гуманитарные технологии управления выражают качественно новый подход к созданию и преобразованию систем управления с учетом всего социокультурного контекста организационных изменений: исторического опыта страны или региона, лучших культурных традиций общества и организации, особенностей организационной культуры и пр., а также представлений субъектов управления. Социально-гуманитарный подход ориентирован на изучение и целенаправленное развитие систем управления в единстве их социальной и культурной, субъектной и объектной, институциональной и символической сторон, т. е. всего *социокультурного контекста* организационных изменений. Такие изменения достигаются путем формирования у субъектов соответствующих представлений (идеологии, миссии) о желаемом или оптимальном с точки зрения самих субъектов состоянии данных объектов и систем, а также с учетом его жизненной стратегии (стратегий). Такого рода технологии совершенно необходимы в процессе реформирования современной образовательной системы.

Примечания

¹ Первые попытки преподавания социальной инженерии как учебной дисциплины предпринимались в российских вузах еще в начале прошлого века в рамках курсов по научной организации труда. Но ее систематическое изучение стало возможным уже в наше время. Так, в 1992–1993 гг. в Московском государственном социальном университете была создана и существует поныне первая кафедра социальной инженерии, в рамках которой осуществлялась специализация студентов-социологов по ряду курсов и дисциплин, в том числе по теории и методам социальной инженерии, теории организаций, социальной диагностике, социальному проектированию, социальной инноватике (инновационным технологиям), игровым методам в социальной инженерии и пр. В настоящее время кафедры социальных технологий появились во многих вузах. Однако систематической подготовки специалистов по данному направлению, насколько нам известно, в них не проводится.

- 2 *Кезин А.В.* Менеджмент: методологическая культура. М., 2001. С. 103.
- 3 *Гастев А.К.* Трудовые установки // Организация труда. 1924. № 1. С. 216.
- 4 *Корицкий Э.Б., Нинциева Г.В., Шетов В.Х.* Научный менеджмент: российская история. СПб., 1999. С. 55.
- 5 См.: *Резник Ю.М.* Социальная инженерия: предметная область и границы применения // Социол. исслед. 1994. № 2; *Резник Ю.М.* Формирование институтов гражданского общества: социоинженерный подход // Социол. исслед. 1994. № 10.
- 6 См.: *Кезин А.В.* Менеджмент: методологическая культура. М., 2001. С. 53.
- 7 См.: *Фромм Э.* Революция надежды. СПб., 1999. С. 151.
- 8 Термин «контекст» означает буквально «соединение», «согласование», «сцепление», «связь». Данное понятие употребляется нами в следующем значении: это мысленный горизонт определенной совокупности условий формирования и реализации стратегий деятельности людей.
- 9 См.: *Щербина В.В.* Средства социологической диагностики в системе управления. М., 1993; *Социальная инженерия* / Под ред. Ю.М.Резника, В.В.Щербины. М., 1994 и др.
- 10 См.: *Дридзе Т.М., Орлова Э.А.* Основы социокультурного проектирования. М., 1995; *Курбатов В.И., Курбатова О.В.* Социальное проектирование. Ростов н/Д., 2001; *Луков В.А.* Социальное проектирование. М., 2000 и др.
- 11 См., например: *Костюченко Л.Г., Резник Ю.М.* Введение в теорию личности: социокультурный подход. М., 2003.
- 12 См.: *Луанов В.Н.* Социальные технологии в образовании: теория и практика // Социальные технологии и общество / Отв. ред. К.М.Оганян. СПб., 2003. С. 71.
- 13 См.: *Социальная инженерия: Курс лекций.* М., 1994. С. 140–141.
- 14 См.: *Калугина Т.А.* Новые информационные технологии в сфере образования: методологические проблемы разработки и внедрения. Саратов, 2000. С. 72–78.
- 15 В эпистемологическом плане следует различать термины «гуманность», «гуманитарное» и «гуманистическое». В нашем понимании гуманность (от латин. *humanus* – человеческий) означает буквально обращенность к человеку, проявление заботы о нем или деятельное участие в его жизни. Гуманный, следовательно, – отзывчивый, человеческий, милостивый, добрый, помогающий. Гуманный поступок характеризуется человеколюбием и относится к так называемому помогающему поведению. Термин «гуманитарный» (франц. *humanitaire*, от лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность) уточняет и развивает содержание предыдущего термина, обращаясь к смыслам его существования в мире и выражая их в понятиях и концептах науки или иной символической практики. Поэтому гуманитарные науки призваны изучать человека в сфере его духовной и умственной деятельности. Гуманистичный (лат. *humanitas* – человечность) – соответствующий гуманистическим убеждениям, гуманизму.
- 16 Гуманитарные знания и технологии связаны с репрезентацией как представлением одного в другом и посредством другого. Репрезентация задает знак и сама предстает как знаковый феномен. Поэтому гуманитарное познание призвано выразить смысловое содержание человеческой деятельности посредством знаков (знаковой системы).

- 17 Понятие «ментальный комплекс» обозначает в данном случае систему представлений субъекта о картине мира, в котором он живет и работает. В его содержание входят как коллективные представления человека (групповая ментальность), так и индивидуальные (индивидуально-личностная ментальность).
- 18 См., например: *Бисько И.А.* Категориально-субстанциональный подход к разработке технологий в педагогике // Социальные технологии: теория и практика: Межвуз. науч.-практ. конф. Тез. докл. / Отв. ред. К.М.Оганян. СПб., 2003; *Бисько И.А.* К вопросу о разработке личностных технологий в современном образовательном процессе // Социальные технологии и общество: Сб. науч. тр. / Отв. ред. К.М.Оганян. СПб., 2003.
- 19 См.: Социальная инженерия: Курс лекций. С. 140–141.
- 20 См.: *Щербина В.В.* Средства социологической диагностики в системе управления. М., 1993; Социальная инженерия: Курс лекций / Под. ред. Ю.М.Резника, В.В.Щербины. М., 1994; Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы / Отв. ред. Т.М.Дридзе. М., 1994.
- 21 Там же.
- 22 См. также приведенные выше работы по социальному и социокультурному проектированию.
- 23 См.: *Пригожин А.И.* Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). М., 1989; *Дудченко В.С.* Инновационные игры. Практика, методология и теория. Таллин, 1989; *Дудченко В.С.* Основы инновационной методологии. М, 1996 и др.

Новые технологии в образовании и развитии человека: плюсы и минусы

Модернизация российского образования стала камнем преткновения как для высшего руководства страны, так и для чиновников от образования практически на всех уровнях управления. Много умных и правильных слов говорится и пишется на страницах профессиональных изданий, в СМИ, на разного рода конференциях. Очевидно, что цели образования детерминированы социально-экономической, политической и социокультурной реальностью той или иной эпохи. Здесь уместно привести мысли Л.С.Выготского по поводу целей воспитания, которое для педагогов и психологов в 1920-е гг. имело главенствующее значение в образовании. Он писал: «Стоит только приглядеться к воспитательным системам в их историческом развитии, чтобы заметить, что цели воспитания на самом деле были совершенно конкретные и жизненные и отвечали идеалам эпохи, той экономической и социальной структуре общества, которая определяет собой всю историю эпохи»¹. Например, в современной действующей Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. написано, что базовым звеном образования является общеобразовательная школа, «модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и

личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования». И далее: «Воспитание как первостепенный приоритет в образовании, должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда»². Другими словами, на выходе из школы общество должно получить всесторонне развитую, творчески мыслящую, самостоятельную и ответственную за свою жизнь личность, формирование перечисленных качеств которой может продолжиться и дополниться на следующих уровнях образования. Это означает, что развитие средствами воспитания и обучения снова становится основной целью образования. Рассмотрим некоторые из этих средств, на которые многие педагоги возлагают большие надежды.

В психологическом понимании – это внутренние и внешние средства учебной и преподавательской деятельности. К числу первых можно отнести опыт, знания, программы и схемы поведения, которые в свою очередь формируются в зависимости от особенностей типа мышления, других высших психических функций – восприятия, памяти, внимания, личностных свойств и способностей человека. Используя арсенал внутренних средств деятельности, он опирается на внешние, к которым относятся информационные модели, реализуемые на устройствах как отображения информации или в форме документа, компьютерные программы и другие вспомогательные средства интерфейса и коммуникации. В последней трети прошлого века в инженерной психологии и эргономике был разработан подход, основу которого составляло проектирование деятельности человека-оператора, главным образом в части согласования внутренних и внешних её средств, при полном использовании его психологических возможностей. Сейчас подобные подходы уже стали распространяться и в образовательной среде. Проектируется учебная деятельность, где с помощью информационных технологий оптимизируются её внешние средства, а разнообразные

педагогические и психологические воздействия активизируют те или иные резервы учащегося, формируя внутренние средства этой деятельности³.

Практики воздействия на человека и взаимодействия с ним, проектирования его деятельности, формирования алгоритмов поведения в тех или иных ситуациях, основывающиеся на данных психологической науки и в то же время имеющие «социальный» заказ, существуют уже по меньшей мере 100 лет. Это психоанализ и психотерапия, возникшие первоначально для лечения больных, и психотехника, применявшая знания о психике человека для решения задач научной организации труда. Позже это эргономика и инженерная психология, где, как уже было сказано, широко применялось проектирование деятельности человека-оператора в системе «человек-машина». Это и реализация психологического знания в образовательных практиках и технологиях.

Большинство технологий, отнюдь не только психологических, воздействуя на психику человека, так или иначе меняют его поведение. Можно выделить по крайней мере два типа воздействий, так или иначе модифицирующих психологическую сферу человека.

С одной стороны, это длительные воздействия, которые самим человеком не осознаются, а изменения его высших психических функций фиксируются лишь в более или менее отдаленном будущем. Например, трудно предсказать все последствия широкого внедрения информационно-коммуникационных технологий. Так, компьютерные технологии, открывая новые возможности, несут в себе опасность как для физического (например, нарушения зрения и опорно-двигательного аппарата), так и для психического здоровья (например, зависимость от компьютерных игр и Интернета, снижение значимости межличностного общения и инверсии социализации). Кроме того, внедрение компьютерных образовательных технологий на ранних стадиях обучения и воспитания, в дошкольный период, является предметом дискуссий специалистов разного профиля в области детского развития. С другой стороны, те же технологии могут оказывать влияние, направленное на совершенствование и развитие психических качеств и личности человека в целом, что называется, «здесь и сейчас». Такое влияние вполне осознано, даже желаемо.

В образовательной практике массово представлены педагогические и психологические технологии. Центр креативных технологий предлагает формализованную процедуру постановки и поиска решения креативных задач из различных сфер бизнеса, экономики, техники. НЛП-технологии – это, по мнению разработчиков, инструмент, позволяющий вычленивть у выдающихся людей полезные навыки, субъективные по определению, и эти навыки передать всем желающим. Существует индивидуальная и групповая психотерапия. Широко применяются тренинги общения, креативности, личностного роста, разного рода организационно-деятельностные игры. Предлагаются технологии самосовершенствования. При всех различиях подходов, приемов и методов в психологических технологиях просматриваются цели формирования определенных навыков, развития тех или иных качеств человека, раскрытия его потенциала, обретения уверенности в себе, совершенствования каждого участника этого процесса.

Возвращаясь к внешним и внутренним средствам учебной деятельности, рассмотрим информатизацию в образовании в качестве примера первого, а психологические технологии повышения креативности в качестве второго. Об информатизации образования написано много. Нынешний президент России Дмитрий Медведев в большой степени уповает на информатизацию образования и оптимизацию методов обучения, активное использование технологий открытого образования. В Интернете представлены разнообразные программы как для общеобразовательной школы, так и для высших учебных заведений, как вспомогательные, так и программы целых курсов. Причем во многих случаях это авторские программы учителей и преподавателей вузов.

Информатизация предполагает существенное изменение содержания, методов и организационных форм образования. Развитие новых информационных технологий открывает перед человеком новые возможности получения образовательных услуг при существенно меньших затратах. Становление принципиально новой образовательной системы влечет за собой такие проблемы, как содержание образования, соотношение традиционных составляющих учебного процесса и новых информационных технологий, новых взаимоотношений учащихся, преподавателя и образовательной среды.

Среди идей и тенденций, присущих сфере образования и оказывающих влияние на его информатизацию, указываются следующие:

- гуманизация и гуманитаризация образования;
- многоуровневая и опережающая подготовка кадров;
- непрерывность образования, необходимость пополнения знаний в течение всей жизни;
- социализация и профессионализация личности⁴.

Подчеркивается неформальный характер образования; направленность на его индивидуализацию, которая позволяет принимать во внимание возможности и потребности каждого конкретного человека; важность таких форм, как самообразование, самообучения; ориентация на продуцирование знаний; непрерывность, т. е. образование в течение всей жизни. Анализируя перспективы использования разнообразных информационных технологий в образовании, можно выделить некоторые принципы, лежащие в основе построения такой образовательной модели:

- мобильность и пространственная доступность;
- непрерывность;
- дистанционность;
- креативность;
- свобода выбора места, времени, программ обучения;
- профессионализм как способ реализации личностных установок;
- проектность и технологичность;
- профессиональная мобильность;
- индивидуализация, учет особенностей, потребностей и интересов учащихся;
- продуцирование знаний;
- психологизация, т. е. ориентация на развитие личностных качеств (самоуважения, самоопределения, целеустремленности, самооценки и самоконтроля);
- сотрудничество, сотворчество преподавателей и учащихся;
- свободный доступ к информации и право ее использования;
- информационная культура и потребность саморазвития.

Однако большинство из перечисленных принципов можно отнести к формированию концептуальных и методологических оснований образования как такового. Можно предположить, что речь идет не о неких особых качествах информационных технологий, а о смене ориентиров образования в целом. Сегодня мно-

гие авторы отмечают, что в построении современной модели образования определяющая роль отводится самой личности, а четко очерченные границы довузовского, вузовского и послевузовского образования сдерживают воспитание и развитие самостоятельной, целеустремленной, критически мыслящей личности⁵. Однако ситуация в образовании далеко не стабильна, как, впрочем, и в целом в стране. Вопрос с целями и ценностями образования, по словам А.Н.Поддякова⁶, который в свою очередь ссылается на других авторов, осложняется общей неопределенностью социальной ситуации, субъективной невозможностью прогноза ее развития. Возникла потребность в формировании новых целей образования, при которых человек, возможности его развития и самореализации в процессе обучения станут его приоритетами, а информационные технологии – мощным средством реализации потенциала как учащегося, так и преподавателя. Одной из целей, связанных с модернизацией содержания общего образования, является его гуманистическая направленность, которая проявляется в ориентации на «личностно-ориентированную» модель взаимодействия, развитие личности учащегося, его творческого потенциала. Здесь выдвигается в качестве приоритетной проблема творчества, развития креативного мышления, способствующего формированию творческого потенциала личности, отличающейся неповторимостью, оригинальностью.

Очевидно, что широкое использование в образовательной практике информационных технологий не является панацеей, которая автоматически решает вопросы переориентации образования на человека. Возникает целый ряд проблем, своего рода рисков, которые потенциально или актуально несет в себе информатизация. Наметим в общих чертах некоторые из них.

Это, например, место и роль человека, преподавателя в образовательном процессе. По мнению В.П.Зинченко, «педагог делится своим знанием, дарит, а не транслирует его. Он, скорее, поводырь, который вводит учащихся в образовательное пространство, в мир знания и в мир незнания, содействует формированию познавательных потребностей и соответствующей мотивации. Подобная позиция педагога приводит к становлению учащегося полноценным субъектом учебной деятельности, со всеми вытекающими из этого последствиями: формирование познавательных потребно-

стей, мотивов учения, целеполагания, рефлексии, практического сознания»⁷. Очевидно, что содержание того или иного курса, так же как и форма его подачи, остаются за преподавателем. В интерактивных технологиях, преподаватель может стать творцом, а может оказаться придатком к техническому средству. По словам Л.С.Выгосткого, «там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией»⁸. Эту линию можно продолжить: компьютером, интернетом, мультимедийными средствами. Поэтому личностно-профессиональная подготовка педагога, использующего информационные и коммуникационные средства, становится как никогда актуальной.

Современные психологические и педагогические технологии предлагают человеку, как педагогу, так и учащемуся, огромное количество способов самосовершенствования, развития креативности, формирования личностных качеств, необходимых для той или иной деятельности. Поражает разнообразие представленных предметов и методов достижения «совершенства» в тех или иных сферах деятельности. Характерно, что пользователь – и преподаватель, и студент – сегодня имеет возможность выбрать среди массы разнообразных предложений как технологии для своего профессионального развития, так и для образования, самосовершенствования. Однако свобода выбора оборачивается опасностью столкнуться с низкой квалификацией разработчиков курса или обучающей технологии, что может привести к снижению эффективности обучения, напрасно затраченному времени, а то и к вредным последствиям для здоровья и развития. Стоит напомнить, что любое психическое качество, а личностное в особенности, включено в устойчивую совокупность психических свойств и функций. Эта совокупность, как говорит Б.С.Братусь, организуется смысловыми образованиями, личностными ценностями, которые определяют главные и относительно постоянные взгляды человека на основные сферы жизни – на мир, на других людей, на себя.

В особую группу хотелось бы выделить психологические технологии работы с детьми и подростками в образовательной системе. Часто от родителей, воспитателей и учителей исходит «заказ» на разработку и применение таких психологических технологий, которые сформируют у ребенка «правильные» социальные каче-

ства, разовьют его устойчивость к рискам и высокую сопротивляемость негативным формам поведения. Несомненно, в современной ситуации проблемы сохранения здоровья, социализации, образования этих групп населения стоят особенно остро. Все чаще встречаются и программы, где применяются специальные психологические технологии, групповые тренинги для формирования тех или иных навыков, развития креативности и социальных качеств, совершенствования личности. Вспомним о Концепции модернизации образования с ее целями формирования всесторонне развитой личности. В какой-то степени это напоминает создание совершенного человека. Однако, что подразумевается под этим, какие качества следует развивать, а какие тормозить? Не будут ли одни качества развиваться в ущерб другим? Определение этого во многом зависит не только от психологических концепций, которые лежат в основе той или иной технологии, но и от социальных условий, от культуры и истории общества. Несомненно, в основе большинства как психологических, так и вообще гуманитарных технологий лежат те ценности, которые и определяют жизнь человека в обществе. Как изменится ценностно-смысловая организация личности у людей, подвергшихся «усовершенствованию»? Не окажется ли «совершенная» личность в противоречии с реалиями современной жизни, ее экономическими, социальными и культурными особенностями? Таким образом, встает следующая проблема: располагает ли сам человек, тем более ребенок или подросток, попадающий в поле воздействия той или иной технологии, возможностью выбора, опирающегося на достоверную информацию о целях и способах применения данной технологии. Как избежать манипулирования сознанием и непрофессионализма в применении психологических технологий в образовании? Как не оказаться в роли элемента, подчиненного распоряжению кем-то разработанной системы?

Например, все чаще декларируется тезис о том, что модернизация современной системы российского образования направлена на развитие творческих способностей, творческого мышления и т. п. Под этот социальный заказ разрабатываются программы целенаправленного формирования творческих способностей студентов в учебном процессе, которые затем внедряются в образовательную практику. Действительно, как показывают

исследования А.Г.Грецова⁹, в повседневной жизни уровень реализации творческих способностей у российских школьников падает. В.Н.Дружинин объясняет это тем, что развитие такого рода способностей предполагает независимое поведение, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности и непрерывном воспроизведении существующих норм, продуктов и т. д. «Креативность, – считает этот автор, – является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда»¹⁰. Он считает, что такая среда обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей); первая стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; вторая обеспечивает возможность их нахождения. Выделяются две фазы развития креативности: как общей неспециализированной творческой способности в 3–5 лет и как «специализированной», связанной с определенной сферой человеческой деятельности, в подростковом возрасте.

Однако сами понятия «креативность», «творчество» всё чаще рассматриваются в более широком смысле: как способность человека гибко относиться к самой своей жизни, находить альтернативные варианты решений проблем, добиваться успеха в реализации своих идей. Р.Штернберг полагает, что успешное творчество в жизни не сводится только к способности генерировать новые идеи. Он предлагает вырабатывать у людей три различные составляющие успешной самореализации¹¹.

1. Собственно творческую – умение находить новые интересные идеи, выходить за рамки принятых норм, видеть скрытые для других возможности.

2. Аналитическую – способность анализировать и оценивать идеи, предвидеть последствия новых идей, решать проблемы и принимать решения.

3. Практическую – умение реализовывать идеи.

В настоящее время рекламируются разного рода тренинги, обучающие программы по развитию творческого потенциала. Разработчики одной из них так формулируют цели тренинга: активизация собственного творческого потенциала, обучение методам преодоления психологической инерции в мышлении и поведении, научение специальным приемам, активизирующим творческое мышление и помогающим находить оригинальные решения¹².

Имеют ли они под собой научное основание? Можно ли за несколько часов, дней или месяцев повысить уровень креативности? Разработчик тренинга креативности для старшеклассников и студентов А.Грецов считает, что «креативность управляема и развиваема – ее можно активизировать и тренировать, в том числе и посредством специально смоделированных игровых ситуаций»¹³. Подавляющее большинство такого рода методик основано на концепции Дж. Гилфорда и Э.П.Торренса. В основе этой концепции лежит представление о различии между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Первая актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо найти единственно верное решение. Вторая, определяемая как «способность мыслить в разных направлениях», отвечает потребности выхода в более широкое «пространство». Популярности концепции Гилфорда также способствовали разработанные на ее основе тесты «на креативность». Д.Б.Богоявленская¹⁴ признает, что «наряду с попыткой снятия ограничений в исследовании творческого потенциала личности, присущих методу проблемных ситуаций и тестам «на IQ», их достоинство заключается также в простоте проведения и возможности группового тестирования». Дж.Гилфорд¹⁵ выделяет шесть параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблемы;
- 2) способность к генерированию большого числа идей;
- 3) гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- 4) оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- 6) способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

Приверженцы этой концепции считают, что тесты, направленные на измерение беглости, оригинальности, гибкости мышления в невербальных, символических, семантических и поведенческих задачах, выявляют дивергентное мышление. Задачи типа «перечислите как можно больше способов использования предмета» (кирпича, консервной банки и т. п.) наиболее характерны для тестов, определяющих дивергентные семантические категории. На развитие дивергентного мышления направлены и тренинги креативности, старшеклассникам и студентам предлагается решать подобные

задачи, тренируя беглость, оригинальность и гибкость мышления. Отечественные психологи (Д.Б.Богоявленская, В.Н.Дружинин) рассматривают творчество как свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где исключение одной из сторон невозможно. Разнообразные методики развития креативности, предполагающие локальные воздействия, обычно стимулируют усвоение субъектом некоторой новой технологии решения. В этом случае креативность, по мнению В.Н.Дружинина, «является чисто ситуативной характеристикой – реакцией на внешние по отношению к субъекту требования и привнесенные извне проблемы»¹⁶. Такое креативное поведение имеет недостаточную мотивационную базу. Д.Б.Богоявленская подвергает сомнению сами выделенные Дж.Гилфордом параметры креативности. Так, по ее мнению, «тестовая инструкция, требующая выдачи максимально большого количества неординарных ответов, стимулирует не столько продуктивный процесс, а использование ряда обходных искусственных приемов, повышающих количество неординарных ответов, но никак не связанных с механизмами творчества»¹⁷. Беглость также не является специфическим показателем креативности, так как фактически отражает способность к актуализации знаний, т. е. мнемическую способность. Это же относится и к критерию гибкости – характерному признаку интеллекта. Для развития творческих способностей недостаточно разрабатывать курсы обучения и программы тренингов, т. е. ускорения, усложнения и т. д. Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей. Д.Б.Богоявленская считает, что «стремление найти мистическую творческую способность, золотой ключик, которым можно просто и легко открыть потайную дверь за очагом и войти в царство творчества, – всего лишь уход от архитрудной задачи развития способностей и формирования личности. Только выполнение этих задач ведет к развитию творческих способностей, и никакой тренинг этого не может заменить. Самый совершенный тренинг может позволить лишь отработать ряд операций и повысить балл теста, где эти операции актуальны»¹⁸. Таким образом, цитированные выше авторы считают, что процесс развития творческих способностей начинается в детстве, является составной частью общего развития и формирования личности.

Анализ двух типов технологий, направленных на оптимизацию внешних средств деятельности и актуализацию внутренних, развитие потенциала учащегося и его творческих способностей, показывает, что готовых рецептов в таких ситуациях, однозначных ответов «хорошо» и «плохо» быть не может. Ответы на поставленные вопросы обычно не носят характер определения причинно-следственной связи или ее отсутствия. Как повлияет внедрение той или иной технологии на людей, как та или иная образовательная практика воздействует на становление личности учащегося – это задачи, которые не имеют однозначного ответа. Возможный выход видится в создании, выражаясь словами А.Г.Асмолова, «школы неопределенности» – школы жизни в неопределенных ситуациях, необходимости формирования у учащихся смысла ценности поиска, ценности создания и использования ситуации неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития¹⁹. Такая «школа неопределенности» будет являться своеобразным условием и для формирования творческих способностей, поскольку этот процесс включен в личностное развитие, а потому не может осуществляться посредством ситуативных кратковременных тренингов. Для развития творческих способностей необходимо создание определенной социокультурной среды, специальных программ обучения на всех этапах образования для разных возрастных категорий учащихся. «Ученик воспитывается сам. Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук. Для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими»²⁰. Эти слова Л.С.Выготского, написанные в начале прошлого века, показывают, что любые образовательные технологии, информационные в том числе, являясь не более чем средствами, не могут решить «вечных» проблем воспитания и развития человека.

Примечания

¹ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1999. С. 59.

² О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (<http://www.edu.ru/dblmo/Data/d-021393html>).

- ³ См., например, *Кудрина Е.А.* Эргономический подход к разработке системы вербальных средств труда преподавателя психологических дисциплин студентам непсихологических специальностей: Дис... канд. психол. наук. М., 2005.; *Баранова Л.В.* Психолого-акмеологические особенности развития креативного мышления в раннем юношеском возрасте: Автореф. дис... канд. психол. наук. Тамбов, 2009.
- ⁴ Интернет-технологии в образовании. Учебно-методическое пособие. <http://ict.edu.ru/>
- ⁵ *Бондаренко В.А., Ковалевский В.П., Красильникова В.А.* Развитие современных информационных технологий в университетском округе. <http://ict.edu.ru/>
- ⁶ *Поддьяков А.Н.* Ценности и цели экспертов в образовании: баланс помощи и противодействия // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. М., 2006. С. 318.
- ⁷ *Зинченко В.П.* Дистанционное образование (к постановке проблемы) // Интернет-журнал «Эйдос». 2000. 7 февр. <http://www.eidos.ru/journal/2000/0207-02.htm>.
- ⁸ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология... С. 307.
- ⁹ *Грецов А.Г.* Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. СПб., 2007. С. 23.
- ¹⁰ *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб., 2000. С. 219.
- ¹¹ *Штернберг Р.* Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. С.И.Ананина. М., 2000.
- ¹² http://rost-lichnosti.tversu.ru/index_page_treningi.html
- ¹³ *Грецов А.Г.* Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. СПб., 2007. С. 9.
- ¹⁴ *Богоявленская Д.Б.* Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. 2004. Т. 1. № 2. С. 56.
- ¹⁵ Цит. по: *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб., 2000. С. 184.
- ¹⁶ Там же. С. 219.
- ¹⁷ *Богоявленская Д.Б.* Что выявляют тесты интеллекта и креативности? С. 56.
- ¹⁸ Там же. С. 62.
- ¹⁹ *Асмолов А.Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопр. психологии. 1999. № 1. С. 3–12.
- ²⁰ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология... С. 307.

Елена Ярославцева, Ольга Иванова

Практика образовательного процесса в США и России

Система образования всегда актуальна не только для развития общества, но и для перспектив самого человека. Образование может быть представлено как система коммуникаций, включенная в социальные и одновременно индивидуальные динамичные процессы развития. Рассматривая и сравнивая различные системы образования, приходится выбирать критерии, по которым можно выявить преимущества и недостатки тех или иных моделей обучения. Важно, что базовые устои жизни общества, внутри которого сформировались образовательные системы, являются внутренними основаниями их развития, поэтому критерии для сравнения должны учитывать эти базовые моменты.

В образовательных системах молодежь вырабатывает установки на профессиональный и социальный рост, получает возможность пользоваться образованием как социальным лифтом. Стратегия образования зависит от того, на какой результат нацелен человек: на саморазвитие или на получение сертификата о подготовленности к тому или иному виду профессиональной деятельности.

В данной статье ставится задача ознакомления с некоторыми особенностями образовательных систем в США и России, с тем чтобы понять тенденции изменений российской системы образования, уже не одно десятилетие находящейся в состоянии реформ в связи с развитием рыночной экономики. В этом контексте эффективным может быть рассмотрение *динамичности* системы образовательных коммуникаций, появление таких новых форм, как сфера

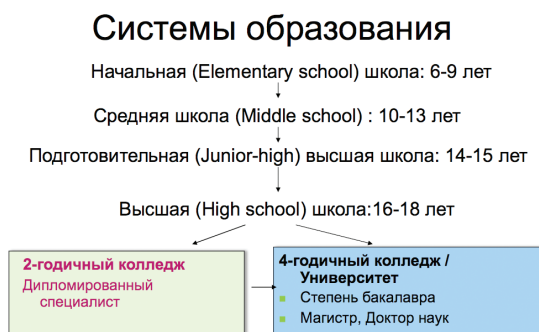
образовательных услуг, которая для гражданина США – норма, а для россиянина – понятие проблематичное. Рыночные отношения и соответствующие социально-правовые коммуникации с трудом принимаются в российском обществе. Хроническая нерешаемость проблем образования, как можно полагать, связана с тем, что в России оно по большей части понимается как вид культурных коммуникаций, трансляции знаний и опыта. Многие рассматривают общение учителя и ученика, отношения в сфере интеллектуального развития как область взаимообогащения и психологически не готовы, а часто категорически не согласны, воспринимать образование как систему оплачиваемого взаимодействия, т. е. как услугу.

И то, и другое понимание образования отражает реальности сложившейся социальной системы в обеих странах и роль в ней процесса образования. Развитость рынка объясняет влияние товарно-денежных отношений на сферу американского образования. Отсутствие же рынка периода советской истории сформировало другие образовательные отношения в системе социальных коммуникаций. На опыте изменений последних двадцати лет в российском образовании видно, что организационные вопросы, допускающие формальный подход, могут посредством рыночных механизмов решаться вполне эффективно, а вот содержательные стороны, духовные контексты знания и педагогического общения нуждаются в иных параметрах. Однако динамика **мировых интеграционных процессов в образовании требует** решения практических задач взаимодействия разных образовательных систем по соотношению содержания, качества и уровня подготовки учащихся разных стран.

Образование, являясь культурной нормой, не всегда осознается человеком во всей полноте его возможностей. Как правило, учащиеся не являются осознанными потребителями образовательных услуг и не всегда в состоянии оценить их эффективность. Образование скорее является социальным благом, общедоступной, открытой возможностью, которую общество предоставляет всем своим гражданам, чтобы они могли получить начальные знания. Реализуется эта возможность, как правило, через родителей или законных представителей интересов ребенка. И в России, и в США образование является *важнейшей ценностью*, доступной для каждого человека с самого раннего возраста. Однако практика получе-

ния общего среднего и высшего образования, а также конкретные требования к учащимся различны. Российский школьник знакомится с ними в начальной школе, и далее они принципиально не изменяются, даже если он переходит в другое учебное заведение. Американский школьник, также ориентируясь на общие правила, может в то же время, переходя в другую школу, встретиться с отличиями, другими традициями. Но он имеет возможность заранее познакомиться с условиями обучения на сайте, который имеется в каждой школе, колледже и университете. Социальная и культурная динамичность, пожалуй, наиболее характерная черта образовательных коммуникаций, сложившаяся в мобильном обществе и закрепившаяся в системе образования США. Рассмотреть этот вопрос можно более подробно, обратившись к таблице 1.

Таблица 1.



Каждая из четырех типов школ: начальная, средняя, подготовительная и высшая – имеет свою административную и территориальную самостоятельность. Например, после окончания первых четырех классов начальной (Elementary) школы учащиеся меняют не только учителей, как принято в российских школах. Они переходят в новое здание к новым учителям под началом новой администрации, становясь учащимися средней (middle) школы. Проучившись в ней следующие четыре года, они опять покидают ее и отправляются в другое здание к новым учителям со своей администрацией. Так происходит в течение 12 лет до получения полного среднего образования. Интересно отметить, что учащиеся

ся даже первого класса именуется студентами: elementary school student, middle school student, college student, university student. Школьники уже с раннего возраста приучаются к мобильности, смене обстановки, а также учительского и дружеского окружения.

Надо заметить, что в США не все ученики высшей школы заканчивают ее в 18 лет – у кого-то обучение растягивается до 20 и даже 24 лет, поскольку плохо успевающим школьникам рекомендуют повторять программу, которая была не достаточно хорошо усвоена.

После окончания высшей средней школы (high school) выпускники сами решают, что делать дальше. Это чаще всего зависит от финансовых возможностей семьи и способностей каждого из них. Те, кто имеет особые таланты или отличается успехами, чаще всего получают гранты от благотворительных организаций или самих учебных заведений, заинтересованных в таких студентах. Кто-то решает взять ссуду в банке, за которую приходится расплачиваться долгие годы после получения высшего образования. Часто студенты работают и платят за свое обучение, поэтому редко кто заканчивает двухгодичный колледж за два года или получает степень бакалавра за четыре, обычно на эти программы уходит от 4,5 до 8 лет – такова плата за самостоятельность, независимость от родителей и совмещение работы с учебой.

После 18 лет для американского гражданина образование становится не обязательством, а привилегией. Именно с этого момента образование можно характеризовать как систему **предоставления услуг для тех, кто хочет делать свою карьеру**. Окончив школу, т. е. пройдя обязательный курс обучения, молодой человек может сделать выбор между двухгодичным колледжем и четырехгодичным университетом (см. Таблицу 1), который определяется в первую очередь его финансовыми возможностями и целями. Обучение в двухгодичном колледже примерно в 5–8 раз дешевле полного университета. Многие используют такую тактику: обучаются на первых двух курсах в двухгодичном колледже, получая наравне с академическим образованием еще и профессию, позволяющую больше зарабатывать и одновременно продвигаться по карьерной лестнице, а затем переходят в четырехгодичный университет прямо на 3-й курс. Преподаватели университетов утверждают, что эти студенты успевают гораздо лучше, а также более трудоспособны и

сознательны в обучении желаемой профессии. Они же чаще всего продолжают обучение и после получения степени бакалавра, добываясь степени магистра и доктора наук.

Стоит заметить, что подобная преемственность между разными ступенями образования была характерна и для выпускников советской школы. Многие шли в техникумы на три года обучения, после чего могли при желании продолжать учебу в вузе по профилю полученного образования сразу с третьего курса, когда начиналась специализация. После техникума они могли успешно работать на соответствующих должностях, а затем идти учиться на дневное, а чаще всего на вечернее отделение, продолжая работать. Однако это обучение не являлось платным, а при дневной форме обучения студенты получали небольшую стипендию и, как правило, стремились закончить техникум или вуз в положенные 3–4 года.

Система образования США, развивающаяся в условиях рыночной экономики, является формой коммерческой деятельности, поэтому нет ничего удивительного, что образование – это бизнес, который создает свой *продукт* – *сертифицированного выпускника*. Потенциальным заказчиком являются корпорации, создающие рабочие места, а потенциальным потребителем – члены общества, желающие получить такие места, а также те, кто строит карьеру и стремится создать свой собственный бизнес.

В сфере образовательных коммуникаций, таким образом, взаимодействуют три социальных субъекта: во-первых, бизнес – большой, средний и малый, куда, заметим, устраивается подавляющее большинство выпускников, во-вторых, образовательные учреждения самого разного типа и, наконец, третья категория – постоянно пополняющаяся когорта выпускников школ. В условиях рыночной экономики, динамичных коммуникациях эти социальные субъекты научились гибко согласовывать свои интересы и потребности. За два с половиной столетия система образования США стала эффективным посредником между работодателем и работником, успешно реализуя рыночные модели коммуникаций, создавая свободного предпринимателя или востребованного специалиста, имеющего нужные компетенции.

При этом стоит заметить, что гарантии свободы предпринимательства, соответствующие правила коммуникаций закреплены в правовой системе, регламентирующей нормы отношений, которые

определяют ответственность субъектов во взаимодействии друг с другом. Важно заметить, что эти механизмы достаточно эффективны, поскольку право для американца является одним из священных принципов, лежащих в основе государственности. Соблюдение норм, пусть они даже кажутся в чем-то несовершенными, является приоритетным требованием. Регулирование отношений в суде, с помощью иных правовых механизмов, является общепризнанной нормой. Студенты осваивают такие отношения на практике, начиная со школы и особенно став «customer», что в американском бизнесе и образовании понимается как заказчик, клиент.

В хорошо организованном и скоординированном процессе получения компетенций существует отлаженный механизм коммуникации образовательного учреждения (колледжа, университета) с учащимся. Их отношения регулируются набором правил, выделяющих права и ответственность каждой из сторон, а также известна вся информация по освоению выбранных и приобретенных (купленных) студентом базовых и дополнительных программ. Все условия взаимоотношений в любое время доступны на веб-странице учебного заведения, и с ними обязаны быть знакомы все студенты и сотрудники¹.

Правовые отношения российского студента с учебным заведением по советской традиции не были индивидуализированы и лишь в последнее время становятся предметом особого внимания. Наиболее успешно набирают опыт учащиеся коммерческих отделений, стремящиеся повысить эффективность своего обучения. Одновременно и учебные заведения, привлекая студентов, предлагают более широкий выбор предметов и дисциплин, обновляют программы обучения, стремясь заинтересовать каждого.

Элементом комплексной услуги учебного заведения также является не только выбранный программный комплекс, но и общение с педагогом, собственно **процесс обучения**. Между американской и российской системами есть важные отличия по степени приватности. Несмотря на то, что обучение и в том, и в другом случае – коллективная форма коммуникации, у американских студентов существуют особые способы защиты индивидуальных результатов, сохраняющие баланс отношений в учебной группе. Приватность позволяет каждому учиться в меру своих сил и сохранять интеллектуальную независимость: их оценки яв-

ляются только их личным делом. Для российских учащихся является естественным публично отвечать на вопросы учителя, коллективно решать задачу, что развивает у них соревновательность, стремление получать все более успешные результаты и гордиться ими. Многим важна оценка собственных успехов и со стороны товарищей, хотя при этом каждый может выбирать, прислушиваться к такой оценке или нет.

На основе компьютерных технологий активно развиваются различные формы дистанционного обучения, стимулирующие самостоятельность человека, его умение работать с материалами, документами из сетевых источников Интернета. В США дистанционная система образовательных услуг более развита, чем в России, хотя сегодня внедрение цифровых систем является одним из приоритетных направлений развития в российском образовании. Компьютерные коммуникации, как показывает американский опыт, эффективны тем, что выстраивают взаимодействие, позволяющее ясно видеть передачу знаний в соответствии с выбранным программным комплексом, а также обратную связь через тестирование и получение баллов. Причем все это соответствует принципам приватности осуществляемой работы, получаемых результатов, не мешающих при этом устанавливать уровень компетенций студентов или, иными словами, их соответствие требованиям к специалисту, которые могут быть предъявлены работодателем в рамках договора к должности. Для российской образовательной системы такие формы обучения достаточно новы, хотя активно осваиваются, особенно в области обучения инвалидов, людей с ограничениями в здоровье.

Особенность образовательных систем США в их конкретности, нацеленности студента на повышение своей компетентности как результата освоения образовательной программы. Надо отметить, что американское население может учиться в течение всей жизни – появилось даже такое понятие, как «life learning». Поскольку выпускники средних школ не всегда четко представляют будущую профессию, а окончательно определяются с выбором только в возрасте 25–30 лет, программы первого этапа высшего образования – «бакалавриата» – часто включают предметы самого общего характера. И только поступив в магистратуру, студент начинает определяться со специализацией.

Образование в России, как система подготовки к будущей профессии, основано на иных подходах. Оно несет в себе сильные **общепросветительские традиции** поиска истины и смысла жизни, стимулирующие, что немаловажно, интеллектуальные усилия человека. Всякой конкретной системе знаний всегда предшествовал этап формирования общекультурной ориентации, необходимой для понимания своего места в жизни. Поэтому в вузе уже на первых курсах задаются основы будущего профессионального мышления (общее) и только потом навыки постановки и решения конкретных производственных или научных задач (конкретное). Формализация оценок учебной деятельности происходит с большим трудом, не укладываясь в формат производственных, технологических по своей сути компетентностей.

Можно заметить, что различаются и допуски в образовательную систему: американские программы открыты всем желающим, способным оплатить соответствующие услуги. В российском вузе для поступления на бюджетное отделение необходимо выдержать серьезный интеллектуальный конкурс². В определенном смысле допуск к обучению в вузе у гражданина США связан с финансовыми ресурсами, а в РФ – с интеллектуальным уровнем абитуриента. Данные критерии являются важными для построения карьеры по американскому типу или получения профессиональной подготовки в российском варианте, что имеет свои основания в культуре обеих стран. Российская система образования ориентирована на конкурсный отбор и личную мотивированность к обучению, позволяющую человеку получить необходимые знания на бюджетной основе и затем найти соответствующую интересную работу.

Современная система образования во многом сохранила прежнюю логику образовательных коммуникаций, несмотря на кардинальные реформы и даже разрушения отдельных структур в 1990-х гг. В советский период существовал развитый сегмент профессионального образования со своими стандартами³. Кроме учебно-профессиональных комбинатов (УПК) при средних общеобразовательных школах для старшеклассников последних двух лет обучения, где можно было получить первичную сертифицированную подготовку к профессиональной деятельности, существовала специальная система учебных учреждений. Управление осуществлялось Государственным комитетом по профессионально-

техническому образованию (Госпрофобр), отвечавшим за общее функционирование системы и образовательные Программы как начального профессионального: ПТУ (после 10 кл.) и СГПТУ (после 8 кл.), так и среднего профессионального образования (техникумы, именуемые сегодня колледжами).

Профессиональные училища, а также техникумы бесплатно принимали несовершеннолетнюю молодежь после 8-го класса (15 лет) и давали возможность завершить среднее и получить профессиональное, рабочее образование. У профессионально-технических училищ (ПТУ) всегда были базовые предприятия, которые принимали на работу молодого человека, позволяя ему зарабатывать своим трудом на самостоятельную жизнь, и продолжали его поддерживать в накоплении опыта и профессиональных навыков. Если человек хотел учиться дальше, то он шел в вуз, институт или университет, получая более широкие, фундаментальные знания, а также профессиональную специализацию более высокого уровня. Социально-правовая система поддержки человека в завершении общего среднего, обязательного образования (школы) и при переходе на новые ступени образования была частью социальной стратегии по отношению к молодежи: все получали возможность обучения за государственный счет. Войны и разруха, смена общественно-политических отношений, которые переживала Россия в двадцатом веке, требовали активного стимулирования молодого поколения к учебе, развития у всех интереса и творческого отношения к построению будущего, достижению собственного успеха в работе. Сейчас с развитием новых рыночных экономических структур система профессиональной подготовки постепенно начинает восстанавливаться.

В современной России, входящей в рыночные условия жизни, складывается иная система подготовки специалистов в вузах, разрабатываются программы для бакалавриата и магистратуры⁴, а также возникают новые формы отношений со студентами. Обучение по вузовским программам может быть как бюджетным, так и коммерческим, то есть субсидирование государства дополняется самосубсидированием учреждения. За счет традиционной привлекательности образования для россиян в период реформ 1990-х гг. прошлого века рынок образовательных услуг развивался через организацию все новых учреждений образования, широко предоставляющих новые

знания и компетенции, которые по существу являются требованиями к специалистам той или иной сферы профессиональной деятельности. Часто привлекательность обеспечивалась рейтингом вуза и его программами, т. е. приобретением «бренда», что тоже является новым понятием в системе образования. Необходимость для образовательного учреждения устоять в ситуации социального хаоса и найти новые продуктивные решения создавала достаточно высокий риск появления низкокачественных сертификатов учебных заведений и, соответственно, молодых специалистов – их выпускников. Необходимость удержать студентов приводила к созданию слабых программ, к усредненным требованиям к учащимся.

Особенно актуальным на сегодняшний день становится модернизация системы образования, введение в него новых средств коммуникации и обучения, широкого использования компьютерных технологий, создание цифровых образовательных порталов. Такую задачу нужно решать не только на уровне конкретных образовательных учреждений, пусть даже их будет много. Ее надо воспринимать как государственную стратегию, обеспеченную организационными и экономическими механизмами воздействия. Думается, именно к организационным относится изменение систем коммуникации всех участников образовательного процесса, введение и эффективное использование системы образовательных услуг.

Понятие «*образовательная услуга*» в отношении к образовательной системе несет отрицательную коннотацию, поскольку предполагает «клиента», которого надо обслуживать. За человеком, который получает услугу, как и за самим понятием, закрепилось значение пассивного действия, потребления, а не активного осуществления интеллектуального труда, который необходим для успешного образовательного процесса. Однако если эту ситуацию рассматривать с точки зрения коммуникативного процесса, то контексты изменятся. В социальном пространстве возникает, руководствуясь правовыми нормами, учреждение – субъект, извещающий о своих возможностях, предлагающий удовлетворить те или иные потребности. Соответственно, у него возникают потребители, «клиенты». Складывается стандартный круг социальной коммуникации, обратных связей, в котором происходит регуляция потребностей и возможностей. В рыночных условиях потребитель через систему «купли-продажи» может достаточно серьезно

влиять на перечень предлагаемых услуг, выражая свою удовлетворенность или неудовлетворенность. При отсутствии такого механизма обратная связь значительно затруднена, а благо, которое обеспечивает образовательное учреждение, становится тотальным и некритикуемым. Отношения субъектов взаимодействия развиваются по непродуктивному сценарию. Человек не выступает как сознательный участник образовательного процесса, потребитель услуг, согласовавший свой интерес с предлагаемыми программами и несущий ответственность за результаты. Его удовлетворенность образованием может быть связана скорее с интересным общением, знакомством с известными профессорами, получением эксклюзивных знаний. Личный труд, самообразование и внутренняя ответственность в этом случае не у всякого человека становится приоритетным. Хотя, конечно, это отношение всегда можно исправить путем создания соответствующего менталитета и окружения, начиная с раннего возраста в семье и кончая изменением массового сознания в рамках общества.

Особенность образовательной услуги состоит в возможности варьировать состав дисциплин, реализуя потребности рынка, развивающихся промышленных и хозяйственных комплексов. Администрация высшего учебного заведения должна обеспечить всем доступность к информации, программам, а также применение гибкой, дифференцированной системы оценок, позволяющей отследить процесс получения знаний студентом, выявить его качественность, создав эффективный механизма сертификации. В этом случае студент дает «на входе», при поступлении в вуз, обязательства соблюдать достаточно жесткие правила и нормы и «на выходе», после защиты диплома, получает сертификат, позволяющий ему конкурировать на рынке, претендовать на рабочее место. Хотя, надо заметить, даже обладая сертификатом, будучи отличным продуктом образовательной системы, человек на рынке должен также учиться продвигать себя как товар среди большого количества себе подобных⁵.

Заметим, что значительная доля образовательной работы может осуществляться студентом самостоятельно, с использованием возможности обращения за консультациями к специалисту. Это особенно эффективно, если существует система сетевых образовательных коммуникаций с хорошо развитой обратной связью, что позволяет создать более динамичную модель обучения и предоставления услуг.

Модель дистанционного образования построена на том, что студент имеет возможность быть мобильным: перемещаясь по разным учебным заведениям по условиям своей личной жизни, продолжать обучение в новом месте в соответствии со стандартами и, благополучно закончив обучение, получить сертификат. Это как бы единый механизм, машина, имеющая отделения в разных удаленных частях, где можно получить стандартную подготовку. Именно эту модель, как можно полагать, сейчас выстраивают в России посредством создания университетов нового типа, способных вести свою научно-исследовательскую деятельность. И определенная формализация образовательных отношений и коммуникаций создает возможность для продуктивного решения этой задачи, согласования усилий большого количества участников этого процесса. Дистанционные, сетевые коммуникации как никакие другие могут быть эффективны на столь значительной территории, какой обладает Россия.

Рассматривая вопрос в этой плоскости, можно подчеркнуть, что коммуникации позволяют выделять формальные стороны, стандартные функциональные связи, которые вполне могут быть посчитаны и при использовании компьютерных технологий позволяют гибко реагировать на изменения в запросах. По существу, динамика развивающихся рыночных отношений заставляет образовательные учреждения работать в обществе как бизнес-организации и использовать именно эту, формализуемую сторону отношений, создавая возможность гибко удовлетворять социальные потребности, запросы населения, постоянно расширяя круг потребителей самых разных образовательных программ.

В целом можно сказать, что американское и российское общество несут социальную ответственность за подготовку человека к самостоятельной жизни и создание системы эффективного образовательного пространства. Но социальные коммуникации и организационный процесс построены по-разному: в отечественной системе доминирует принцип **от общего к частному**, а в США, скорее, наблюдается **обратный, интеграционный процесс – от частного к общему**. Последнее вполне логично для отношений, где силен принцип приватности, реализуется частная инициатива, необходимая для рыночной системы, которая в то же время требует на определенных этапах согласованных коммуникаций, партнерских взаимодействий.

В соответствии с этой моделью – приоритета частной инициативы – в каждом американском штате существует свой закон об обязательном начальном и среднем образовании⁶. Американские колледжи и университеты предлагают студентам программы разного типа, уровня сложности, а также целей обучения. Для общества они выступают как система конкурирующих образовательных учреждений, предоставляющих на рынке свои услуги по освоению самых разных программ, дающих большой набор компетенций и влияющих на подготовку трудовых ресурсов.

В России согласованность, определенное единство действий требуется изначально как некоторая точка отсчета, модель. Поэтому в России вырабатывается единый Закон «Об образовании», который является источником для всех других законодательных актов и инициатив и по которому строит свою деятельность Министерство образования и науки Российской Федерации⁷. Оно, также переживая серьезные трансформации, то создавая, а то упраздняя образовательные Агентства, находится в поиске, вырабатывает новые функции в системе образования, корректирует отношения между участниками (субъектами) образовательного процесса в соответствии с развивающейся рыночной экономикой, стремится к усилению в ней инновационных процессов. Активно развивается институт профессиональной подготовки и переподготовки, а также система дистанционного образования на основе внедрения компьютерных систем, развития цифровых и сетевых моделей коммуникации, которые, безусловно, могут серьезно изменить возможности и эффективность российского образования.

Примечания

- ¹ Официальные требования к администрации, преподавателям и студентам, права и обязанности <Code of Student Conduct> (<http://www.richlandcollege.edu/conduct/>), 04.04.10; Инструкция по охране здоровья студентов и сотрудников колледжа <Campus Health Policies> (<http://www.richlandcollege.edu/about/health.php>), 04.04.10; Видеоролик, объясняющий требования по дисциплине и безопасности на территории колледж <Safety Video>, (<http://www.richlandcollege.edu/safety/>), 04.04.10.
- ² Только самые престижные университеты имеют привилегию отбора кандидатов в студенты, основанного на уровне как оценок, так и дополнительных успехов в спорте, научной или общественной работе. Подавляющее большин-

- ство американских колледжей и университетов принимают всех желающих, но прежде чем допустить их к обучению, требуют пройти тестирование с одной единственной целью определения уровня знаний, чтобы распределить в наиболее подходящую для студента группу.
- 3 Государственная система трудовых резервов СССР была создана 2 октября 1940 г. и развивалась от фабрично-заводских школ и ремесленных училищ до центров непрерывного профессионального образования, обеспечивающих профобучение молодежи по широкому спектру рабочих специальностей, ведущих профессиональную переподготовку взрослого населения. Эта отрасль сумела сохранить себя до настоящего времени. См.: <Министерство образования и науки>, (<http://mon.tatar.ru/rus/index.htm/news/39185.htm>), 04.04.10.
 - 4 Одним из требований работы в рыночной образовательной системе является выполнение условий Болонских соглашений, в соответствии с которыми необходима выработка единых правил сертификации специалистов на всем европейском пространстве, в связи с чем в российском образовании создаются новые формы подготовки - бакалавриат и магистратура.
 - 5 О трудностях, существующих на этом этапе, хорошо написано в книге У. Бека, который показал, что конкурирование за сертификат еще не гарантирует устойчивого положения на рынке. Возникают все новые ступени обучения, повышающие планку требований к выпускникам, но найти работу, быть востребованным на рынке удается не всем. И это закономерная тенденция. См.: *Бек. У. Общество риска. На пути к другому модерну.* М., 2000.
 - 6 Перечень штатов США, год принятия закона и сроки обязательного школьного бесплатного образования представлены: <**State Compulsory School Attendance Laws**>, (<http://www.infoplease.com/ipa/A0112617.html>), 04.04.20.
 - 7 Право гражданина России на образование закреплено в Статье 43. Конституции Российской Федерации, которая является источником для деятельности по разработке Закона РФ «Об образовании». См.: <Юридическая Россия>, (<http://law.edu.ru/doc/document.asp?docID=1148196>), 24.02.10; а также: <Министерство образования и науки>, (<http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>), 24.02.10. Фактически осуществляется принцип: «Прежде чем решать частные вопросы, необходимо решить общие».

Игорь Ашмарин, Евгений Клементьев

Гуманитаризация научно-технического образования

Проблему, обозначенную в названии этой статьи, никак нельзя назвать новой – она возникла сразу, как только появилась проблема оппозиции научно-технической и гуманитарной культур. Традиционность и драматичность она обрела еще в первой половине прошедшего столетия, когда научно-технический компонент этой оппозиции был поставлен на службу военной промышленности. Всего лишь за сто лет до этого в английских школах, например, не преподавались естественные науки, и существовало сильное противодействие введению их в школьные программы. Но уже после первой мировой войны необходимость преподавания физики и математики в школах так же, как и создание технических вузов всевозможных профилей, стало фактором национальной безопасности любого крупного государства. Если же учесть, что традиционная гуманитарная культура весьма опосредованно сопрягалась с военными нуждами, то раскол между двумя культурами к середине прошлого века стал цивилизационной реальностью.

Одним из первых, кто обратил на это внимание, был Ч.П.Сноу. В своей знаменитой работе «Две культуры и научная революция» он писал: «Создается впечатление, что для объединения двух культур вообще нет почвы. Я не собираюсь тратить время на разговоры о том, как это печально. Тем более что на самом деле это не только печально, но и трагично. [...] Для нашей же умственной и творческой деятельности это значит, что богатейшие возможности пропадают впустую. Столкновение двух дисциплин, двух систем, двух

культур, двух галактик – если не бояться зайти так далеко! – не может не высечь творческой искры. Как видно из истории интеллектуального развития человечества, такие искры действительно всегда вспыхивали там, где разрывались привычные связи. Сейчас мы по-прежнему возлагаем наши творческие надежды прежде всего на эти вспышки. Но сегодня наши надежды повисли, к сожалению, в воздухе, потому что люди, принадлежащие к двум культурам, утратили способность общаться друг с другом»¹.

Если соотнести анализ, проделанный Ч.П.Сноу, с сегодняшними реалиями, то можно отметить, что его пессимистические оценки вполне приложимы и к нашим дням, поскольку на смену индустриальной эпохе пришла постиндустриальная (или информационная), которая принесла с собой принципиально новые проблемы. Ее инновационный характер трансформировал смысл некоторых веками устоявшихся концепций. П.Дракер в книге «Постэкономическое общество» пишет, например, о радикальных изменениях в концепции *знания*: «И на Западе, и на Востоке знание всегда соотносилось со сферой бытия, существования. И вдруг почти мгновенно знание начали рассматривать как сферу действия. Оно стало одним из видов ресурсов, одной из потребительских услуг. Во все времена знание было частным товаром. Теперь практически в одночасье оно превратилось в товар общественный»². Здесь уместно процитировать еще одну работу: «Утверждая, что в конце XX в. возникла новая сфера деятельности – сфера производства инноваций, мы одновременно утверждаем, что сложился комплекс профессий и специальностей, обслуживающих разные стадии инновационного процесса. Одновременно возникла система кооперации и разделения труда внутри самой сферы, сложилась специфическая система управления инновационным процессом и **комплекс гуманитарных технологий** (выделено мной. – *И.А.*), обеспечивающих этот тип управления специфическими методами и средствами управленческой и проектной работы. [...] Обсуждение “человеческого” и “социального” капитала, человеческого фактора в макромасштабе – в горизонте **анализа изменений системы образования** (выделено мной. – *И.А.*), политики или культуры в целом замещается напряженным исследованием и проектированием микропроцессов – на уровне кампаний, фирм, коллективов и команд»³. Из сказанного со всей очевидностью сле-

дует, что проблема гуманитарной составляющей университетского научно-технического образования – это не «внутриотраслевая», а общецивилизационная проблема. Ее рассмотрению и посвящена настоящая статья.

Начнем с истории, а точнее – предыстории обозначенной проблемы. Существовавшая в советское время система гуманитарной подготовки (для того времени она была скорее обществоведческой) в технических вузах страны была, образно говоря, «неладно скрое-на, но крепко сшита». Основной ее дефект – крайняя идеологическая сервильность, выстроенная к тому же на неуклюжих, а иногда и нелепых догмах, что, впрочем, не исключало возможности – благодаря «недогматизированным» преподавателям – достаточно конструктивно решать задачи общего гуманитарного развития личности молодого специалиста. С другой стороны, к безусловным достоинствам упомянутой системы стоит отнести методически тщательно продуманный принцип непрерывности (на протяжении всех лет обучения) преподавания обществоведческих дисциплин. Непременный компонент этого принципа – определение более или менее оптимального места каждой из этих дисциплин по временной шкале.

В постсоветский период произошел радикальный сдвиг в преподавании всего цикла обществоведческих дисциплин. Главное – была преодолена «заидеологизированность». Состоялась их более или менее последовательная гуманитаризация, обобщающий смысл которой – выход к общечеловеческим ценностям и вековым российским традициям. Утвердился рационально сбалансированный, свободный от демагогии и опирающийся на доказательства стиль рассмотрения реальных обществоведческих проблем. Именно в таком ключе были разработаны и внедрены в учебный процесс курсы отечественной истории, социологии, экономики, философии и культурологии. В ряде случаев были задействованы политология, психология, а также целый ряд авторских курсов.

Преодоление идеологического прессинга в обществоведческих дисциплинах предельно актуализирует вопросы об их а) правомерности, б) предназначении, в) компонентном составе в системе подготовки научно-инженерных кадров и г) методиках их преподавания. Правомерность гуманитаристики подкрепляется в общем и целом тремя взаимосвязанными аргументами. Во-первых, статус *высшего* учебного заведения заставляет заботиться о достаточно широком

образовании, которое способствует не только профессиональной подготовке, но наращиванию духовного потенциала личности. Во-вторых, подготовка кадров, ориентированных на исследования и разработки, предполагает достаточно гармоничное развитие будущего специалиста, формирование не только аналитических (строгое математически фундированное мышление), но и синтетических (продуктивное воображение) способностей. Речь идет, образно говоря, о взаимообогащающем «сопряжении» левого и правого полушарий посредством параллельного овладения физико-математическим и гуманитарным знанием. В-третьих, профессиональная деятельность инженера осуществляется в определенном социальном (институциональном, рыночном, правовом, межличностном и т. д.) контексте, значимость которого в технологии этой деятельности неуклонно возрастает, в первую очередь благодаря происходящему в наши дни переходу к инновационной экономике.

Чтобы наглядно представить существо дела, воспользуемся удачной метафорой, предложенной Л.Ландау в ходе знаменитой дискуссии «физиков и лириков», состоявшейся полвека назад. В одном из своих выступлений он полшутливо заметил, что науки делятся на естественные (физика), неестественные (математика) и противоестественные (гуманитаристика). Лишь на первый взгляд может показаться, что Ландау высказывает обидные суждения в адрес не только гуманитаристики, но и математики. На деле же все обстоит наоборот. Перед нами предельно точная, сбалансированная и вполне адекватная оценка значимости каждого из трех «блоков» научного знания, их места как в мире людей, так и в технологии образования. «Неестественность» математики самоочевидна. Это наряду с письменностью, деньгами и символическими ресурсами искусства и религии – великий искусственный язык цивилизации, изобретение человеческого гения. Утвердившись некогда в Египте и др. **регионах в форме двуединства геометрии и арифметики («измерить и вычислить»)**, она становится основополагающим интеллектуальным инструментом, точнее – разветвленным семейством таких инструментов рационального упорядочения и теоретизации человеческого мышления.

Вернемся, однако, к нашей основной теме, с немалой долей юмора обозначенной Ландау. «Противоестественность» гуманитаристики, если иметь в виду разветвленный спектр наук об обще-

стве, культуре и человеке, состоит в том, что она изучает духовно-предметную реальность, которая надстраивается над собственно природным (биологическим, физическим и т. д.) существованием человека, составляет сферу искусственного, изобретенного – «артефактов». В их ряду следующие: знания и верования; цели, смыслы и идеалы; национальные традиции и общечеловеческие ценности; технические устройства и феномены искусства; этические, юридические, административные и т. д. нормы, правила и процедуры социальных взаимодействий; институты и организации; требования государства и запросы рынка; налоги, финансы и бизнес, как, впрочем, и многое другое, в том числе и возвышающаяся роль науки и образования в современном глобализирующемся мире. Таков, обобщенно говоря, социокультурный контекст, в границах которого как раз и происходит и подготовка, и профессиональная деятельность инженерных кадров и составной частью которого они являются. Игнорировать это многослойное обстоятельство, концептуально проявляемое гуманитаристикой, было бы не только неразумно, но и контрпродуктивно. Вся сложность в том, как достаточно эффективно, с пользой для дела задействовать его в учебном процессе.

Гуманитаризация инженерного образования – проблема непростая, многоаспектная. Налицо два ее разных, хотя и взаимосвязанных так или иначе направления:

- 1) изучение обществоведческих дисциплин как таковое;
- 2) гуманитаризация собственно профилирующей подготовки, включение в ее состав таких блоков обществоведческого знания, которые задействованы прямо или косвенно в собственно профессиональной деятельности специалистов; рассмотрение не только форм, способов и приемов конструирования научно-инженерного замысла (проекта), но и социальных факторов, обеспечивающих его превращение в техническое изделие, востребованное и обществом, и государством, и конкурентным рынком. Без и вне соответствующего организационно-методического, социально-психологического, финансового, юридического и т. д. обоснования любой научно-инженерный проект рискует остаться всего лишь красивой идеей, «прожектором», т. е. **невостребованным новшеством**. Культура такого рода обоснования, продвижения инновации на рынок, её «коммерциализации», должна, видимо, целена-

правленно и интенсивно формироваться в вузе усилиями выпускающих кафедр. Проблема коммерциализации научно-инженерных проектов была и остается болевой точкой отечественной системы высшего образования. В полной мере это относится и к особо актуальным для сегодняшнего дня нанотехнологиям. «На сегодняшний день, – по признанию руководителя «Роспатента» Б.Симонова, – у нас нет ни одного нанопатента, хотя в мире их зарегистрировано уже около 10 тысяч, и 2 тысячи имеют правовую охрану на территории РФ»⁴. В проводимом в Бостоне международном конкурсе на лучшую коммерциализацию в области нанотехнологий премии в разных номинациях получают ежегодно примерно 20 компаний. Но ни один проект от России ни разу не получал никакой премии. И более того, не был даже номинирован.

Определение состава, объема, последовательности, способов и методик ввода гуманитарного знания в технологию научно-технического образования – дело и чрезвычайно ответственное, и весьма непростое. На сей счет нет, увы, панацеи на все случаи жизни. Нет, да и быть не может строго выверенных и однозначных рецептов. Единственный выход – коллективное обсуждение, опирающееся на эмпирические исследования реального состояния дел в вузе, сопоставление разных мнений, достижение некоего продуктивного консенсуса.

Исходная и самая, пожалуй, серьезная проблема – в какой мере утвердившаяся система гуманитарной, как, впрочем, и общенаучной фундаментальной, подготовки специалистов совместима с бакалавриатом (магистратура – вопрос особый, для прояснения которого еще есть время), насколько она отвечает его запросам. Ведь в случае отсутствия такой совместимости всю работу по утверждению бакалавриата придется, видимо, начинать практически с чистого листа, выстраивать вторую, параллельную уже существующей программу и, соответственно, технологию обучения, кардинально усложняя вузовский процесс, либо оперативно разрушать «специалитет», выверенные временем способы и средства обучения студентов.

Бакалавриат оказался у нас в стране перед своего рода развилкой, которая уже стала острой головной болью организаторов отечественного высшего образования. Вполне реальны и в равной мере мотивированы две полярные установки: *прагматическая*, из-

начально и насквозь замкнутая на профессионализацию, которая неизбежно превращается в узкую специализацию, и *развивающая*, особо нацеленная на наращивание интеллектуального, духовного, творческого потенциала будущего выпускника, ориентированная на профессиональную мобильность широкого профиля. Это, как нетрудно заметить, две кардинально различные стратегии. И у той, и у другой есть свои плюсы, и минусы. С каждой из них связаны свои и надежды, и страхи, непрерывно подогреваемые заботой о трудоустройстве бакалавров, их востребованности на рынке труда. Выбор одной из них либо их «симбиоза» – дело важное и рискованное, прямо и непосредственно предопределяющее будущее данного вуза, его ожидаемый реальный статус и престиж в системе образования, науки, культуры.

В границах первой («прагматической») установки бакалавриат представляется укороченным по времени и, по логике вещей, максимально упрощенным «специалитетом». Его выстраивание, соответственно, достигается ценой предельной минимизации всего того, что служит общему развитию студента. Речь идет о гуманитарном знании в первую очередь и об избыточной фундаментальной физико-математической подготовке во вторую. Вполне ожидаемый результат данной стратегии – весьма экономичная технология подготовки кадров (нечто вроде несколько продвинутого техникума), располагающих необходимым минимумом знаний, умений и навыков для инженерного труда в том или ином узкоспециализированном (горнодобывающем, нефтехимическом, металлургическом, железнодорожном, машиностроительном и т. д.) деле. Формируемая в подобном ключе культура исполнения, технологической дисциплины, поддержания отлаженного трудового ритма вполне, видимо, отвечает запросам рационально упорядоченного и синхронизированного по принципу конвейера производства, «машинного» труда. Но это, по большому счету, – экономика вчерашнего дня, замкнутая на получение некоего стандартизированного продукта: сырья, изделия, услуги. Высшая инженерная школа не может в силу этого ограничиваться лишь подобными запросами. Она может и должна готовиться к встрече с будущим, тем более что это будущее уже наступило и форсировано становится в наши дни реальностью – настоятельными и остро актуальными вызовами современности, прямо и непосредственно связанными с

надежным, опирающимся на научно-технологическую мощь благополучием страны, с ее достойным местом в международном разделении труда.

«Вчерашний день» не исчезает, разумеется, бесследно, подобно тому, как не исчез и «день позавчерашний» – ремесленный (ручной) труд. Он лишь видоизменяется, встраиваясь в кардинально более продвинутый научно-технологический контекст, доминантой которого становится (и ныне уже не только на Западе, но и на Востоке) экономика знаний, ориентированная на непрерывные инновации. Эта экономика, переход к которой в нашей стране директивно провозглашен на самом высоком уровне, предъявляет свои особые требования к научно-техническому образованию, по меньшей мере к тем его секторам, которые взаимоувязаны с рынком научно-инженерного труда. Речь идет в первую очередь о гибком сочетании двух основных требований к выпускнику вуза, включая и бакалавров: готовности к продуктивному участию в инновациях, т. е. в созидании социально востребованных новшеств, равно как и к профессиональной мобильности, т. е. к **оперативному перемещению** во вновь открывающиеся, перспективные области научно-инженерного труда.

Запросы инновационной экономики к высшей инженерной школе в полной мере могут реализоваться в том и только в том случае, если бакалавриат выстраивается согласно второй, «развивающей» стратегии, сфокусированной на общем интеллектуальном развитии личности студента. Заведомо неразумно было бы экономить на том, что составляет духовное, интеллектуально-творческое ядро его будущей инновационной деятельности, непреходящий базис профессионального долголетия. Становление и наращивание этого ядра, представляющего собой более или менее органичный, целостный сплав ценностных установок, фундаментальных теоретических представлений, практических умений и продуктивного воображения, как раз и достигается в границах дидактически сбалансированного и методически выверенного учебно-педагогического процесса последовательным вводом все более наукоемких курсов и инженерных практик.

«Развивающая» стратегия позволяет сравнительно легко состыковать и максимально синхронизировать программы бакалавриата и «специалитета», предельно упростив тем самым вузовский

учебно-педагогический процесс в целом. Вполне реальны, правда, трудности, связанные с адаптацией бакалавров к наличным, нередко узкоспециализированным условиям инженерного труда по месту будущей работы. Однако это преодолимые трудности в силу того, что выпускники будут располагать достаточным запасом профессиональной мобильности. Но самый эффективный, в силу рациональной упорядоченности и стабильности, способ преодоления возможных трудностей – кооперация усилий вуза и работодателя по организации стажировки выпускников бакалавриата. Тремя основополагающими компонентами «развивающего» бакалавриата в научно-техническом университете выступают следующие.

1. Основательная фундаментальная физико-математическая подготовка, содержащая выходы к прикладному знанию. Она должна начинаться буквально с первых дней пребывания в вузе, ибо студенческая молодость – самое благоприятное время для развития математических способностей и становления теоретического мышления. Ее избыточностью создается своего рода запас прочности и для продуктивного участия в инновациях, и в плане профессиональной мобильности, включая и перспективы поступления в магистратуру.

2. Как можно более раннее приобщение студентов к научно-исследовательской работе, более или менее форсированный переход от всевозможных учебных исследовательских работ к полному участию в реальных исследовательских проектах выпускающих кафедр. В ряду неперемных учебно-педагогических задач – становление готовности к междисциплинарным исследованиям, равно как и к гармоничному сочетанию фундаментальных и прикладных исследований. Далеко, видимо, не случайно то, что в документах Евросоюза, посвященных науке и ее финансированию, с недавних пор появилась объединяющая оба направления позиция – «Прорывные исследования».

3. Целенаправленная ориентация обществоведческих дисциплин (гуманитарного знания) на общее духовное развитие студента и наращивание его интеллектуально-творческого потенциала, т. е. формирование его личности.

Уместно, пожалуй, особо подчеркнуть в порядке обобщающего вывода, что если первые две компоненты «развивающего» бакалавриата опираются на солидные наработки прошлых лет, то при-

менительно к третьей компоненте ситуация совсем иная: тут масса и нерешенных проблем, и неиспользованных возможностей. Вот об этом и хотелось бы поподробнее поговорить в заключительном разделе статьи.

Думается, что научно-технические университеты буквально обречены на то, чтобы реализовать концепцию «развивающего» бакалавриата. Но пока даже в ней предлагаемые меры по оптимизации изучения обществоведческих дисциплин, их ориентации на общее интеллектуальное развитие студента, наращивание его инновационного потенциала носят в основном «косметический» характер и сводятся к частичным, «точечным» поправкам и некоторой перестановке акцентов. Они не требуют, по крайней мере на первых порах, серьезных финансовых затрат. Однако совокупностью своей они все-таки могут заметно поправить состояние дел, выйти в конечном счете на достойный уровень. Медицинский скальпель тут гораздо эффективнее топора. От великих потрясений, связанных чаще всего с организационно-бюрократическими играми, один лишь вред. Наши поправки предлагаются в порядке «информации к размышлению» и сводятся они к следующим основным моментам.

1. Исходить из исторически сложившегося и существующего на сегодняшний день в соответствии с федеральными и вузовскими стандартами набора обязательных обществоведческих дисциплин как статус-кво, отправного пункта всех последующих преобразований. Своей совокупностью они достаточно полно воспроизводят на концептуальном уровне многообразный социокультурный контекст научно-инженерного труда. Это, образно говоря, историческое, социальное, экономическое, культурное и методологическое пространства, в границах которых протекает профессиональная деятельность инженера. Не представлены, правда, политическое и правовое пространства, значимость которых и в частной жизни, и в профессиональной деятельности каждого из нас трудно переоценить. Следует, видимо, серьезно продумать, как, каким путем компенсировать данный пробел. Это либо новый курс («Государство и право», а дисциплинарно строже – «Политология и правоведение» или просто «Политология» с солидными правовыми вкраплениями), либо основательное обременение данной проблематикой других обществоведческих дисциплин, либо, что наиболее реаль-

но, изучение в элективном порядке. Предстоит, вполне понятно, нелегкая работа по определению конкретного вклада этих дисциплин в общее дело профессиональной подготовки студентов – особое и вполне компетентное рассмотрение, к примеру, собственной специфики социальных ролей и ролевого поведения, организаций, межличностного общения, конфликтов и т. д. именно в сфере научно-инженерного труда.

2. Необходимы и крайне важны особые усилия по эффективно-му использованию развивающего потенциала гуманитарного знания. Преподаватели работают, разумеется, в данном направлении, используя игровые методики, стимулируя дискуссионное обсуждение программного материала, обращаясь к «умным» тестам и т. д. Но проблема остается, и она весьма серьезна. Все перечисленное выше – всего лишь личная инициатива преподавателя в условиях, когда во главу угла фактически поставлены тренировка памяти и поддержание учебной дисциплины, заучивание основных понятий, кодифицированных определений и изрядно формализованных («омертвленных») блоков «знания из учебников». Поправить ситуацию можно при том неслучайном условии, что эпицентром изучения гуманитарного знания, его своего рода сверхзадачей становится формирование культуры мышления (по М.Планку – это то, что остается после того, как мы напрочь забыли все механически заученное), в первую очередь культуры оценочных суждений, целостного подхода (видения) и продуктивного воображения.

Макс Вебер в свое время особо оттенил кардинальное отличие наук о природе (физики, биологии и т. д.) от наук о культуре, обществе, человеке (гуманитаристики). Если первые изучают общее в объектах (законы), то вторые – значимое для субъектов (типическое). Если, далее, с первыми связано познавательное погружение в мир природного безмолвия, то со вторыми – в мир, выстраиваемый самими людьми. Если, соответственно, первые монопарадигмальны, базируются на строгой логике, математически связанной дисциплине ума, позволяющей отсеивать все наносное, привходящее, привнесенное страстями, приватными интересами, произволом субъекта, ухватывать таким путем объективную суть явлений, то вторые выстроены совершенно иначе. Обществоведческие науки изначально мультипарадигмальны, фактически структурированы в форме перманентного диалога конкурирующих концепций, каждая

из которых располагает собственным видением социокультурных реалий, собственным ракурсом их рассмотрения, но не обладает монополией на истину, как это получилось с монопольным статусом марксизма в нашей стране. Именно благодаря многообразию подходов и интерпретаций они в состоянии достаточно широко и основательно объяснить мир людей, непрерывно иницируемые и осуществляемые ими акции сотворения, типизации и воспроизводства всего многообразия артефактов: верований и знаний, ценностей и норм, техник и технологий, институтов и организаций – всего того, что составляет содержание их совместной жизни. Освоение утверждаемого в границах этих наук знания, лишь в самой минимальной степени опирающегося на математику и в этом смысле весьма нестрогое, «варибельного», акцентирующего внимание на индивидуальном, личностном, самостоятельном вкладе в созидание и типизацию всего нового в мире людей, равно как и на их групповых интересах и ценностных ориентирах, безусловно, способствует раскрепощению интеллекта, расширению пространства свободы, самоответственного выбора, личностной инициативы, формированию того, что можно назвать «дерзновением ума».

Естественнонаучное и гуманитарное знание выступают, как нетрудно заметить, в качестве своего рода «alter Ego» друг для друга, которые лишь совместно, одновременно и исключая, и дополняя, и корректируя друг друга, в состоянии обеспечить достаточно гармоничное развитие человека, его способностей. Научно-инженерное образование на Западе всегда и системно использует развивающий потенциал гуманитарного знания. Так, например, в Массачусетском технологическом институте (МТИ) задействован мощный департамент обществоведческих дисциплин (**School of Humanities, Arts, and Social Sciences**), располагающий тринадцатью кафедрами и тремя междисциплинарными центрами. Департамент предлагает студентам-«технарям» весьма и весьма богатый (даже простое перечисление заняло бы несколько страниц) набор курсов («кредитов»), из числа которых будущие бакалавры должны в обязательном порядке выбрать восемь курсов, а при желании студента – еще шесть-восемь. И помимо этого – от двух до четырех обязательных коммуникативных курсов, формирующих культуру дискуссий, деловой переписки, межличностного общения, грамотной речи и т. д.⁵

3. Все сколько-нибудь серьезные подвижки в деле эффективного использования развивающего потенциала гуманитарного знания обречены на провал, если не преодолено то «окаменение в головах» и у студентов, и у преподавателей, которое исторически сложилось из-за многолетней монополии марксизма на истину в последней инстанции. Парадоксально, но факт: монопольное положение марксизма уже в далеком прошлом, а привычка увековечивать любое «учебниковое» знание, возводить его в абсолют осталась, предстает рутинной практикой изучения обществоведческих дисциплин. На Западе в элитарных вузах подобные ситуации, вызываемые, правда, иными причинами, довольно успешно преодолеваются с помощью альтернативных учебников, массы конкурирующих авторских курсов, реальной возможности их свободного выбора, вовлечения студентов в научно-исследовательские и учебно-образовательные проекты, организации дискуссионных площадок, равно как и других системно упорядоченных и выверенных временем учебно-методических ресурсов.

Исходной, весьма и весьма экономичной, не требующей серьезных финансовых и иных затрат мерой, которая вместе с тем в состоянии обеспечить вполне реальный задел для последующих более основательных и, видимо, намного более затратных шагов в данном направлении, является создание нового поколения учебно-методических пособий. Ключевой момент тут – максимально возможное использование в учебно-педагогических целях органически свойственного гуманитарному знанию разномыслия, плюрализма концепций, подходов, трактовок, суждений. Речь идет о целенаправленном вовлечении студентов в атмосферу перманентного обществоведческого диалога, в границах которого допустимы и правомерны самые разнообразные, даже взаимоисключающие позиции, ни одна из которых при этом не располагает монополией на истину. Такого рода вовлечение в живое, наполненное разными голосами гуманитарное знание – предельно значимый фактор культивирования самостоятельного обществоведческого мышления.

4. Будущее, безусловно, за обществоведческими курсами, предлагаемыми студентам в порядке их свободного выбора. Иного тут не дано. Так и только так можно продуктивно, с максимальной возможной пользой для общего дела стимулировать встречные усилия преподавателей и студентов, влить их в единое русло, вы-

вести изучение гуманитарных дисциплин на качественно достойный уровень. Превратить их, иначе говоря, в непременное, крайне важное, ничем иным не восполнимое звено университетского научно-технического образования – собственно профессиональной подготовки.

Следует особо подчеркнуть, что резкий, методологически и методически не продуманный и организационно, технологически не подготовленный переход к такого рода курсам в состоянии лишь еще ухудшить состояние дел. Было бы нелепо по меньшей мере волевым решением сверху, чистым администрированием превращать существующие общеобязательные дисциплины в элективные. Эти дисциплины, содержание и структура которых закреплена соответствующими государственными стандартами, недопустимо в принципе рассматривать в качестве неких конкурентов. Между ними существует отношение не взаимоисключения, а взаимодополнения. Лишь своей совокупностью они обеспечивают целостную обществоведческую подготовку. Так задумывалось, и так обстоит дело в реальности. Поэтому любые сколько-нибудь серьезные попытки реформирования этой исторически сложившейся и в общем и целом довольно эффективной практики под углом зрения элективности неминуемо взорвут ее, сведут на нет ее образовательный потенциал. Было бы смешно и нелепо ставить студента перед выбором между, например, историей и философией. Весьма опасно забывать, что конкурентный характер свойственен лишь авторским курсам, ориентированным на актуальные как теоретические, так и практические проблемы труда и жизни. Их разработка и осуществление происходит в совсем ином дидактическом ключе и стимулируется в первую очередь тремя факторами: предложением («замыслом») автора, запросами вуза и востребованностью у студентов. Но это уже, как говорится, совсем другая история.

Переход к элективным формам изучения гуманитарного знания невозможно осуществить вслепую. Крайне важна тщательно продуманная и сбалансированная программа – идеология, стратегия и тактика – этого перехода. Ключевой момент идеологии перехода – четкое понимание того, что налицо две кардинально различные модели, технологии, культуры вузовского обучения. В первом («советско-российском») случае это, грубо говоря,

планово-распределительная модель, суть которой – выстраивание процесса обучения студентов «сверху», в директивном порядке, с помощью массы принуждающих, дисциплинирующих и контролирующих инструментов. Во втором, западном («американо-европейском») случае перед нами явно рыночная модель. Ее отличительный признак – своего рода купля-продажа образовательных услуг («продуктов») в границах вуза. Это обстоятельство – мощный стимул утверждения самостоятельных начал студента. Он оказывается в состоянии избирательно, исходя из лично продуманных запросов, присваивать («покупать») те и именно те образовательные услуги в виде так называемых «кредитов», которые позволят быть по окончании вуза преуспевающим «продавцом» собственных профессиональных знаний, умений и навыков на конкурентном рынке труда. В общем и целом – должным образом обустроить свою дальнейшую жизнь, влиять на биографию, судьбу. *Рыночная модель* – это как раз то, что остро необходимо в современных российских условиях. Весь вопрос в том, какими путями ее встроить в отечественную систему подготовки инженерных кадров, не допустив болезненных сбоев последней.

Теоретически возможны, вообще-то говоря, три стратегии более или менее органичного встраивания западной *рыночной модели* в ментально нашу, отечественную, вузовскую учебно-педагогическую практику. Их можно обозначить соответственно как «консервативную», «революционную» и «эволюционную» (компромиссную). В первом («консервативном») случае обновление носит явно косметический характер, сводится к отдельным *рыночным* нововведениям, которые ничего кардинально не меняют. Исторически сложившуюся *планово-распределительную* технологию вузовского обучения они оставляют в целостности и сохранности, лишь слегка «элективно» приукрашая ее внешний фасад. Точечные учебно-методические меры не в состоянии, при всей своей безусловной позитивности, изменить целостную картину. Требуется системный подход.

«Революционная» стратегия как раз и связана с попытками тотально (системно) преобразовать в соответствии с западными лекалами наличную вузовскую учебно-педагогическую практику. Она, видимо, правомерна, когда все начинается с чистого листа при создании новых образовательных центров. И такой опыт уже имеется.

Но она категорически непригодна для вузов, располагающих вполне эффективными, выверенными временем технологиями подготовки специалистов. Любые попытки сформировать *рыночную модель* целиком и сразу неминуемо связаны тут с безжалостным отсечением всего, что прямо и непосредственно не служит делу профессионализации, т. е. фактически с выстраиванием ее изрядно вульгаризированного аналога. Это уж точно работа топором, а не медицинским скальпелем, финал которой предскажем. Вполне реальна опасность полного разрушения несущей конструкции отечественной системы вузовского образования – основательной (избыточной) общенаучной подготовки – немаловажного, кстати, фактора заметной востребованности наших выпускников на западных рынках научно-инженерного труда. Ведь именно благодаря этому фактору они располагают завидным потенциалом профессиональной мобильности, позволяющим достаточно оперативно и далеко не на последних ролях включаться в исследования и разработки крупнейших научно-инженерных центров стран Запада; например, из девяти проектов в Массачусетском технологическом институте, признанных лучшими в последние годы, в шести фигурировали участники с российскими именами.

Чтобы успешно, на достойном уровне получить искомый результат, требуется отнюдь не демонтаж исторически сложившейся вузовской практики (это прямая дорога в никуда, чреватая саморазрушением), а более или менее тщательно продуманная рыночная переориентация всех ее составляющих, в том числе и с помощью «точечных» мер, системно взаимосвязанных общей целью. И цель эта состоит в том, чтобы осуществить на деле более или менее органичную состыковку «советско-российской» и «западной» моделей вузовского обучения, превратив в конечном счете первую в надежный и эффективный базис второй. В этом, и именно в этом – суть и соль третьей, «эволюционной» стратегии, направленной на поиск рационально упорядоченного, сбалансированного и вполне продуктивного компромисса между этими в равной мере достойными моделями. Они могут и должны взаимно усиливать друг друга.

В итоге выстраивается двухступенчатая структура бакалавриата. На первой ступени (первые два года) дислоцируется фундаментальная, включающая и общеобязательные гуманитарные дисциплины подготовка, которая ведется в традиционном учебно-

методическом ключе и опирается на традиционные дисциплинирующие инструменты. Ее критерии – готовность не только к последующей углубленной специализации, но и к самостоятельному выходу на рынок образовательных услуг, позволяющему обучению подкрепить самообучением. На второй ступени (вторые два года) этот рынок как раз и выстраивается наряду с общеобязательными элементами специализирующей подготовки в виде тематически разнообразных элективных курсов («кредитов»). Дисциплинирующий и регулирующий инструментарий тут довольно прост – требуемый минимум «кредитов».

Предназначение обществоведческих кафедр в данном контексте – быть «инкубаторами» элективных курсов, стимулировать их подготовку преподавателями. Вся сложность в том, что эти курсы должны быть непременно авторскими, лично окрашенными и, как правило, междисциплинарными, ориентированными на конкретные проблемы. Крайне важно плюс ко всему, чтобы нацеленность на общее развитие личности студента более или менее гибко сочеталась с установкой на формирование у него тех или иных практических знаний, умений и навыков, важных и нужных как в профессиональном труде, так и в личной жизни.

* * *

Высказанные нами положения (критические оценки, выводы, рекомендации, проекты) относительно гуманитарной составляющей научно-инженерного образования, конечно, нуждаются в критическом переосмыслении и перепроверке. Чтобы выйти на уровень приемлемого проекта продуктивного обновления гуманитарной подготовки, требуются более надежные основы, максимально свободные от субъективных пристрастий. Эти основы обеспечиваются двумя рабочими инструментами: научным исследованием состояния обществоведческих дел, с одной стороны, и компетентным экспертным обсуждением исторически сложившейся тут проблемной ситуации, равно как и перспектив по ее разрешению, с другой. Оба инструмента можно и нужно использовать. Они призваны в принципе дополнять, корректировать и усиливать друг друга.

Примечания

- ¹ *Сноу Ч.П.* Портреты и размышления. М., 1985. С. 204.
- ² *Дракер П.* От капитализма к обществу знания // Новая постиндустриальная волна на Западе / Отв. ред. В.Л.Иноземцев. М., 1999.
- ³ *Щедровицкий П.Г.* Инновационный потенциал профессионального сообщества // Материалы Школы по методологии «Профессии и профессионализация». Латвия, Юрмала, август 2004 г.
- ⁴ Нанотехнологии в мире. Дайджест российской и зарубежной прессы. Вып. 1, май 2008 г. С. 17. Цит. по: http://www.nanonewsnet.ru/files/digest_rusnano_1.pdf
- ⁵ <http://shass.mit.edu/graduate>

Елена Ярославцева

Проблема экспертизы в образовательных коммуникациях

Образовательный процесс всегда являлся областью культурного развития, обладающей высокой ценностью – практикой по передаче знания новым поколениям. Сегодня отношения в этой сфере переживают серьезные изменения и требуют рассмотрения особенностей их динамики, а также экспертизы гуманитарной составляющей образования. Особенно важно, чтобы инструменты экспертной оценки могли максимально полно и комплексно охватить непосредственный процесс получения знаний человеком, выполняя роль методических разработок, организующих не только познавательный материал, но и образовательный процесс.

Современные формы образовательных отношений представляют собой сложное полисубъектное коммуникативное пространство, в котором трансляция общекультурного опыта перестает быть доминирующей. Сегодня обучение молодежи становится не просто включением в культуру через передачу знаний, но превращается в «производственный процесс» продуцирования компетентных работников. Начало XXI в. множит примеры унификации образовательных моделей, что порождает новые проблемы.

С одной стороны, прагматическая задача в образовании продуктивна для самого человека, который, обучаясь использованию знаний в практических целях, повышает собственные гарантии быть востребованным на рынке, эффективно включиться в жизнь социума и, значит, иметь ресурсы для удовлетворения собственных потребностей¹. С другой стороны, такое образование сводится

к узким требованиям функциональной специализации и не дает опыта развития человеком своей индивидуальности. А ведь именно с реализацией его творческих потенций связано обогащение культурного опыта, динамичность и развитие социума. Возникающее внутреннее напряжение актуализирует необходимость понимания ценности не только «целевой» подготовки молодых людей к жизни, но и определенной готовности их к «свободному» самоопределению. Причем чем сильнее потребности общества, социальной среды в *функциональном самовоспроизводстве*, тем выше необходимость противостояния этой определенности, тем острее, особенно у молодежи, желание творчества, появление нелинейных моделей поведения. Фактически практика современного образования должна основываться на **решении задач баланса** между той и другой тенденцией, уделении основного внимания способности, а также умению человека реализовать свои творческие потенции.

Образование в культуре XX в. включает огромное число субъектов, коммуницирующих в процессе производства и потребления знания. Этот процесс настолько сложен, что требует от человека как действий по усвоению знаний и навыков, так и умения самостоятельно ориентироваться в мире предлагаемой информации и технологий ее освоения. Образование становится областью производства интеллектуального ресурса общества, который нуждается в инвестициях и постоянных обновлениях. По существу, многоступенчатый образовательный процесс, в который включен современный человек, представляет собой разные типы специализированных формирующих коммуникаций, которые сопровождают человека в его возрастном, психофизиологическом и интеллектуальном созревании.

Экспертное начало образования. Образование несло в себе экспертное начало, имело внутреннюю шкалу оценки и самооценки развития, заставляя человека строить лучшую перспективу и двигаться в будущее. Но чем сложнее культурный опыт, тем разнообразнее становились формы его передачи, требующие дополнительных оценочных шкал. Менялись не только предметные области познавательной деятельности, но и способы передачи знаний, а также цели образования. Гуманитарные идеи в эпоху Просвещения поставили в его центр человека с высокими индивидуальными потребностями, задав новые критерии оценки получаемых знаний. В современном

образовании, отличающемся своей сложностью и комплексностью, возникла необходимость создания и использования новых экспертных систем, в которых могли бы отразиться все динамичные компоненты коммуникативно-когнитивного процесса.

Собственно говоря, проблема связана с *интерактивностью*, которая все более широко представлена во взаимодействии субъектов образовательного процесса, особенно в таком ее важном звене, как «учитель-ученик» или «преподаватель-студент». Они становятся *коммуникативной парой* и, пожалуй, самым динамичным компонентом образовательных отношений. Ученик, приступая к обучению, всегда опирается на возможности учителя сформировать у него представление о мире, тот самый исходный, «школьный» образ, который необходим в начале познавательного пути. И дело тут не в информации, ее обилии или недостатке, а в том, что учитель позволяет выработать позицию, видение предстоящего перед человеком континуума природы и общества, отношение к этому сложному миру. Он фактически дает в руки учащемуся шкалу, по которой тот мог бы создавать собственные оценки окружающего его мира.

Однако современный мир настолько динамичен и сложен, что не укладывается в однозначные схемы. Учитель оказывается перед проблемой – найти и предложить своим ученикам такие способы миропонимания, критерии оценки, чтобы они могли быть сообразны возрасту и опыту динамично развивающегося молодого человека. Ведь сегодня нет критериев, признаваемых как единственно верные, поскольку уже нет не только авторитетов, от имени которых провозглашались истины, но нет и однозначности в восприятии культурной нормы и традиции, объединяющей общество. Можно сказать, что доминанта прошлого опыта ослабла, а современность, настоящее показывает неустойчивость, многозначность существующих явлений.

При отсутствии простого критерия современный учитель оказывается еще перед одной задачей – поддерживать у ученика мотивацию к познанию сложного мира. Сверхзадача учителя – стимулировать появление познавательной цели, устремленности в будущее, направляя, но не заменяя ученика на этом трудном пути. В процессе общения, диалога с учеником педагог помогает ему выработать принципы, позволяющие сохранять устойчивость и целеустремленность. Именно они выполняют роль того знания-

истины, которое становится точкой опоры для создания перспективы развития. Устойчивость знания в его постоянном переоткрытии. Его надо вырабатывать в интенсивном интерактивном общении через умение учиться познавать.

По существу учитель в школе и тем более преподаватель вуза становятся для школьников, студентов профессиональными собеседниками, которые не только направляют эти обучающие коммуникации, но и оценивают результаты работы учащихся, выполняя роль экспертов. Возникает устойчивый *интерактивный* диалог, который позволяет совершенствовать технологии познания. Причем роли и функции в этой коммуникативной паре также подвижны, постоянно модифицируются.

Коммуникативные пары «ученик – учитель» или «педагог-студент» представляют собой такой модуль, который способен вырабатывать критерии оценки собственной деятельности, а также производить самооценку своих взаимоотношений. Главной целью в этом интерактивном диалоге является создание *перспективы*, которая, по существу, всегда и обеспечивала устойчивость этих связей, сохраняла образовательное пространство как таковое. В диалоге всегда возникает синергичный эффект, характерный для сложных систем: происходит соотнесение уже имеющихся знаний с теми, которые актуальны сегодня, что порождает возможность самореализации в социуме. Подобная коммуникация, открытая новым связям, показывает **нелинейность** процесса образования, а значит, и актуальность проблемы адекватных критериев для его экспертной оценки, своеобразного экспертного сопровождения. Можно сказать, что современный мультивариативный образовательный процесс требует постоянной экспертизы, которая является не внешней, но внутренней функцией, элементом самоорганизации систем и самореализации субъектов образования. В контексте этого можно заметить, что именно практические *цели* находящихся в диалоге субъектов являются *ключевой стороной* образовательных отношений, а *степень их согласованности* может выступать одним из внутренних критериев, применяемых при экспертной оценке качества образовательных коммуникаций.

Методические инструменты. Многообразие запросов в отношении современного образования предполагает использование как самых простых программ, так и сложных, задающих перспективу

комплексных проектов, нацеливающих исследователей на поиск современных и конструктивных методических решений. Поэтому сегодня необходимо использовать уже не просто методики, но разрабатывать более сложные, комплексные инструменты оценки, учитывающие особенности взаимодействия всех участников образования. Такая методическая разработка может гибко применяться в зависимости от развитости и уровня сложности образовательной среды.

Ниже (рис. 1.) представлена система образовательных коммуникаций через комплекс методических *базовых модулей*: 1 – предметной сферы; 2 – технологии трансляции знаний; 3 – обучающего взаимодействия коммуникативной пары «учитель-ученик», «преподаватель-студент». В совокупности они позволяют выстроить устойчивую модель образовательной среды, в которой можно, используя этот комплекс как *динамичную шкалу экспертной оценки*, решать задачи баланса возникающих в системе образования взаимосвязей. По существу, это создание условий для продуктивного развития социально ценных когнитивных коммуникаций.

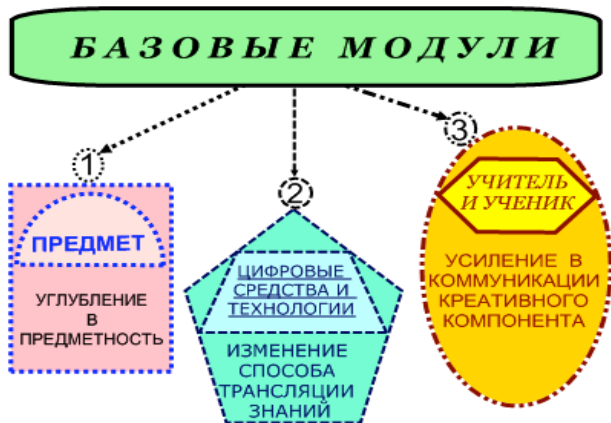


Рис. 1. Базовые модули образовательной коммуникации

Развернутая шкала выглядит как три отдельных модуля предметного, технического и коммуникативного содержания. В потенции эти аспекты познавательной деятельности содержатся в любом учебном процессе, но в сложной образовательной ком-

муникации они выступают как достаточно самостоятельные, являясь фактически инвариантом простой, но активно развивающейся структуры. В целом мы видим, что сформировались три динамичные тенденции, которые, несмотря на их относительную самостоятельность, внутренне тесно связаны и являются частью коммуникации человека с миром, осуществляемой посредством познавательных процедур.

В системе базовых модулей зафиксированы следующие процессы:

– *углубление в предметность*: от внешне устойчивого к внутренне динамичному предмету (мод. 1);

– *изменение способа трансляции знаний*: от манипуляции к стимуляции через цифровые технологии (мод. 2);

– *усиление в коммуникации креативного компонента*: от репродукции к самостоятельному сотворению учеником знания в диалоге с учителем (мод. 3).

Выделенные модули позволяют сфокусировать внимание на определенных компонентах образовательного процесса и учитывать происходящие изменения. Например, рассматривая *предметность* знания, можно заметить, что в зоне внимания человека сначала находится достаточно простой, устойчивый по своим границам и характеристикам объект. По мере углубления в его особенности складывается представление о достаточно сложной внутренней организованности познаваемого объекта. Он сам становится некоторым обозначением области интереса, своеобразной оболочкой, внутри которой может обозначиться несколько предметных полей, и одновременно становится понятным, что исходная предметная область тоже достаточно условна и является лишь точкой отсчета в познавательном движении человека. В системе образования один и тот же предмет, дисциплина сначала предоставляет для обучения простые, а затем все более сложные предметные образы, соотносимые с уровнем подготовленности человека. Кроме того, сам человек способен обогатить эти знания, и не только информацией, полученной из дополнительных источников, но и опытом самообучения.

Подобные трансформации предмета познания широко изучаются в эпистемологических и гносеологических теориях, которые хорошо развиты в современной науке и дают достаточно полное

представление об этом вопросе. В традиционных методических пособиях *предметный* модуль (1), как правило, разрабатывается весьма основательно и часто составляет все содержание методик. Экспертные оценки разработанных программ проводятся в соответствии с утвержденным государственным стандартом.

Другой модуль (2) фиксирует внимание на *изменениях способов трансляции знаний*. Ему традиционно не уделялось столь много внимания, поскольку динамика не столь высока и изменения происходили эволюционным путем, по мере необходимости. Эта стихийность, методическая завуалированность может вносить в занятия серьезные проблемы в той степени, в какой основным источником информации является преподаватель. Излюбленный инструмент всех педагогов – естественное средство коммуникации – голос, которым многие владеют в совершенстве и не представляют, каким еще инструментом можно столь эффективно передавать знания. Но, заметим, экспертной оценке голос учителя не подлежит; он вообще скрыт как инструмент из зоны наблюдения, являясь качественной особенностью педагога и областью его личных профессиональных успехов или трудностей. Вне оценок оказывается и риторика педагога. Как правило, модель подачи знаний реализуется через управление классом, манипулирование аудиторией, что сковывает творческую познавательную активность человека, особенно когда это ребенок и ему приходится много сидеть и слушать. Переход к стимуляции активности, самостоятельности ученика, т. е. к более свободным способам обучения, был постепенным, и его методическая обеспеченность складывалась на основе существующей практики обучения.

Приходится констатировать, что технология передачи знаний оказалась достаточно консервативной сферой, поскольку способы обучения играли служебную роль, были формой сообщения истины, строгой подачи материала. Разнообразие не приветствовалось и даже осуждалось. Фактически только в последние десятилетия, с появлением в учебном процессе технических средств (ТСО), процесс обучения начинает выделяться в самостоятельную сферу, требуя все большего внимания со стороны педагогов и обнаруживая новые стороны коммуникативно-когнитивного² процесса. Это показывает актуальность модернизационных проектов России по внедрению в систему образования инновационных технологий. По

существованию, в системе трансляции предметных знаний происходит не просто информационный прорыв, увеличивающий количество информации, но и прорыв технологический, принципиально меняющий образовательные методические решения, включающий в них цифровые технологии³. Возникающие на их основе сетевые коммуникации, специфическое виртуальное пространство ведет к стремительному расширению аудитории, увеличению ее многообразия. Сейчас в образовательный процесс вовлекаются как особо одаренные дети, так и люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые имеют свои специфические потребности. Для этой многочисленной и разнообразной категории учащихся весьма важно моделировать учебный процесс под их личностные способности восприятия. Важно также учитывать индивидуальные типы интерактивных коммуникаций с внешней средой, что вполне возможно делать посредством цифровых технологий.

В современной системе образования технические инструменты дополняют возможности аудиальных коммуникаций и естественным образом выделяются в самостоятельный модуль (2), интенсивно развиваясь на основе компьютерных мультимедийных технологий, сетевых способов трансляции информации. Цифровые системы коммуникации вполне доступны для экспертной оценки и могут быть скоординированы, несмотря на то, что нередко работают одновременно в разных режимах. В отличие от линейного последовательного звукового сообщения, создаваемого на уроке учителем, компьютерные технологии могут способствовать многомерной работе с изучаемым объектом и соответственно создавать нелинейные, объемные и динамичные образы. Как ни странно, но такой технологический формат трансляции знаний не блокирует, а стимулирует самостоятельность человека и близок к естественному – синергичному – способу сложения собственных представлений о мире: он активизирует большее количество функций человека, не только аудиальную и визуальную, но и тактильную. Посредством цифровых и сетевых возможностей коммуникации можно воспроизвести близкую к реальности модель изучаемых объектов природы не только в плоскостном, но и в объемном, трехмерном режиме⁴.

Выделение коммуникативно-когнитивных технологий как технологий порождения знаний в самостоятельную сферу сделало, безусловно, более наблюдаемым весь коммуникативный

процесс. Это позволяет также очертить и область отношений учителя и ученика, рассматривать их как *коммуникативную пару*, создав самостоятельный модуль (3). Данная сторона педагогического процесса тоже обычно находилась, да и сейчас остается в тени. Талант педагога, умеющего мотивировать человека к обучению, развивающего в нем навыки поиска и другие творческие задатки, оставался глубокой тайной. Теперь он начинает постепенно раскрываться, проявляя креативные начала, освобождаясь от оболочки функционально закрепившихся и ставших как правило, манипулятивными, речевых форм. В определенном смысле можно говорить, что педагог, успешно использующий современные цифровые мультимедиа-технологии, освобождается от значительной части рутинной работы, от необходимости «внедрять», «вкладывать» знания в голову ученика. Данную функцию как информирование вполне успешно осуществляют машины. Педагог может больше времени уделить творческому сотрудничеству с учеником, работе, например, над исследовательскими проектами, сопровождая его в творческом поиске, создавая диалог, интерактивное пространство общения. Можно наблюдать, каким образом возникает возможность развивать более продуктивные взаимоотношения в коммуникативной паре «учитель-ученик» или «педагог-студент», что очень важно для экспертной оценки.

Столь сложный нелинейный процесс, как и всякие коммуникации, можно наблюдать, что позволяет разрабатывать корректные критерии, выявлять основные, индивидуальные для каждого педагога алгоритмы деятельности, чтобы воспроизводить наиболее эффективные из них. Возникающие экспертные оценки нужны не только для определения качества работы педагога – эта процедура достаточно отработана через оценку успешности работы учащихся. Важна координация усилий всех образовательных служб в учебном заведении для создания оптимальных условий работы конкретных преподавателей, которые в своей работе должны как бы *сонастраиваться* с обучаемым, эффективно помогать человеку учиться. Подобная *координирующая экспертиза* будет все актуальнее, позволяя расширять круг потребителей образовательных услуг, привлекать преподавателей и ученых, создающих авторские программы.

Очень важно заметить, что педагог и ученик объединяются одной целью – понять предмет, который изучается, они становятся «партнерами», решающими одну задачу. Но педагог всякий раз – интерпретатор. Он по-новому открывает ученику ту предметную область, которая ему самому уже достаточно хорошо известна, чем помогает сформировать у учащегося собственное видение предмета. Именно этот коммуникативно-когнитивный процесс происходит в образовательном общении, порождая устойчивый индивидуальный результат у учащегося.

В целом можно сказать, что сложные системы отношений в образовании, зафиксированные в трех базовых модулях как методический инструмент, позволяют отразить динамичность образовательного процесса, а также успешно координировать все его компоненты для достижения оптимального результата. Современные образовательные коммуникации, как было рассмотрено выше, формируются на основе базовых отношений по передаче знаний об определенном предмете, через изменение технологий такой передачи, а также постоянного воспроизводства отношений коммуникативной пары «учитель-ученик» в их творческой составляющей. Эти компоненты, но в свернутом виде, существуют во всех образовательных моделях, в которые включен человек. Развиваясь как открытая система, человек неизбежно задает тенденцию к усложнению, и это необходимо удерживать в методической разработке как инструменте, его инвариантной модели современной образовательной деятельности⁵.

Методические разработки образовательного, коммуникативно-когнитивного процесса в какой-то мере похожи на программный продукт, инструмент управления и направления образовательных действий. Но при многомерности процессов, которые охватывает сегодня методический документ, ему необходимо самому внутренне быть достаточно динамичным и сбалансированным. На основе методической разработки воспроизводится не просто подход к некоторой предметной области, но схватывается интегративная картина динамического образовательного пространства, которым надо управлять, и одновременно эти управляющие действия необходимо оценивать. Заметим, что данные функции похожи на рефлексивный процесс, аутопозис и самоорганизацию человека в процессе познания, приобретающие все большую значимость в

культуре, а именно, при воспроизводстве функций трансляции и создания нового знания. Поскольку динамичность есть внутренняя характеристика всех развивающихся отношений человека, она требует и соответствующих экспертных подходов, по существу, гуманитарной экспертизы⁶.

На последнем модуле (3) видно, что основные потенции образования содержатся в партнерской коммуникации, где ученик и учитель, педагог и студент создают интерактивное познавательное пространство. Причем наиболее активным является ученик, который в силу своей природных, возрастных характеристик постоянно вносит изменения в систему обучения. И чем больше образовательные коммуникации настроены на познавательные потребности человека, тем интенсивнее процесс изменения. Фактически молодежь, студенчество является социальным заказчиком, органические потребности которого в познании и самореализации становятся двигателем развития.

Самополагание человека. Тема образования сопрягается с одним очень важным феноменом – *самополаганием* человека, который через обучение вписывается в общество, социум и развивает свой интеллект. Благодаря этой устойчивой потребности, человек выступает не просто как потребитель образовательных услуг. Он принципиально соотносится с этой сложной многомерной системой, которая настроена на человека, родилась из удовлетворения коммуникативно-когнитивных потребностей индивида. По существу, это аутопоэтический процесс⁷, развитие онтогенетических механизмов *самополагания*, которые человек вырабатывает в своей жизни. Изначально они являются для человека стихийными, но в современном мире важно перевести в статус регулируемых. Необходимо подчеркнуть, что человек, как сложная и самоорганизующаяся система, проходящая в своем развитии множество трансформаций, будет более преуспевающим, если в экспертной оценке образования будет усилен валеологический компонент⁸. Это позволяет, во-первых, при организации новой образовательной среды ставить вопросы о ее безопасности для человека, во-вторых, уделять значительное внимание его здоровью, а также обучать его самого оказывать помощь своему организму в ситуациях значительных перегрузок⁹.

В философском контексте данную ситуацию можно рассматривать более фундаментально: самополагание для человека является способом трансформации мира, созданием собственной культуры, и он, будучи субъектом, как потенциальный ресурс, изменяет объективный ресурс своего бытия – природу, трансформируя её в практике своих действий. Обучение всегда было технологией расширения *человеческих* потенций, выхода человека в мир и взаимодействия с ним на основе общеродового и индивидуального человеческого опыта. Одновременно образование, трансляция опыта есть некий *социальный* инструмент, посредством которого общество нашло возможность развивать свои потенции, укрепляться в природе. Сформировалась тенденция: если длительное время человек был лишь служебным звеном в этой жизнедеятельности социума, повышающим его ресурсную емкость, то в современном обществе заметно, что реализующий свои собственные потенции человек становится *ключевым элементом* развития социума¹⁰.

И данное обстоятельство требует все больше внимания к особенностям обучения людей, имеющих инвалидность и потому остающихся на периферии образовательного процесса, ориентированного на среднестатистическую норму способностей и здоровья. Современные технологии могут серьезно способствовать развитию творчества, коммуникативных и когнитивных потенций людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), помогать в создании интерактивного пространства общения и обучения. Возникновение такой возможности уже позволяет говорить об увеличении разнообразия индивидуальных способов самополагания человека, которые возникают не только в его собственном опыте, но и в целом обогащают способы самопроявления человека в культуре. По существу, цифровые компьютерные технологии усиливают естественные функциональные возможности человека, становясь как бы инструментальным продолжением аудио-, видео- и тактильных коммуникаций. Можно говорить, что *потенциал техники в природе человека* развивается из естественных форм коммуникации, где голос и глаз превращаются в активно развивающиеся функции, приобретают новое качественное значение.

Если обратиться к исходным формам коммуникации, то процесс передачи знаний происходил в достаточно локальном пространстве, поскольку инструментом такого общения был голос.

Таким образом, запоминание, естественно, происходило через слуховое восприятие. При этом пение, ритмическое исполнение под музыку баллад, песен допускали массового слушателя, а вот уроки, связанные с размышлением, не могли строиться на громком звуке. Поэтому, например, философское общение учителя с учеником (в коммуникативной паре) происходило всегда как личное общение. Эта традиция наследовалась и развивалась в риторической практике. Слово традиционно остается одним из важнейших способов изложения знаний, общения педагога с аудиторией¹¹.

Но такие формы коммуникации, практика построения речи с использованием интонационного и звукового воздействия на аудиторию, сегодня уже теряет свою монополию. Точнее говоря, образовательная коммуникация перестает быть только голосовым общением. В последние десятилетия в школах и студенческих аудиториях используются различные способы активации визуальных возможностей восприятия. Поэтому при развитии компьютерных технологий активно начали осваиваться способы мультимедийной поддержки учебных программ педагога. Возникла дополнительная опора на функциональные возможности глаза, визуальное восприятие человека.

Для проникновения в смысл идущих изменений надо обратиться к тем природным способностям человека, которые являлись и являются для него фундаментальными способами общения. Функциональные возможности человека – ощущения, голос и глаза (глас и глаз) – на всем протяжении исторического развития создавали способы передачи знаний, опыта, становясь органичными технологиями обучения. Важно заметить, что голос как физиологическая способность имеет созревшие, соотносимые друг с другом функциональные механизмы, на основе которых изобретались различные способы коммуникации. У человека есть уши – способ приема звука, слух, и есть язык – технология создания звука. Через их совместное синергичное действие формировалась крайне важная для передачи опыта обратная связь, возникало завершённое действие. То есть высказанное могло быть услышанным и создать мотив к ответу, а нередко – к воспроизведению услышанного в действии. Заметим, что звуковая память, позволяющая воспроизводить ответную реакцию, серьезным образом связана с мышеч-

ной, поскольку язык – мышца. Обладая высокой пластикой, она позволяет копировать звуки и даже возвращать их к источнику звука в том же виде, воспроизводя эталонное звучание.

Иным образом строится коммуникация при использовании зрения. Оно, подобно ушам, воспринимает информацию извне, связывает человека с пространственной локализацией, но «разговор» глазами достаточно проблематичен. Функцию обратной связи могут осуществлять только руки, что не случайно называется языком жестов. В этом случае руки и вообще телесность, внешний вид являются дополнительной к зрению функцией и имеют несколько меньшую, чем голосовая, способность к трансляции знаний. Возможность иного типа коммуникаций появилась тогда, когда начала использоваться мелкая моторика руки, пальцевые жесты. Они могли играть роль отвечающих, исполняя ответ уже не в пространственном, трехмерном режиме, а на поверхности, плоскости. Ответ становился опосредованным и в то же время закрепленным плоскостью. Именно тогда возник новый вариант обратной связи, которая базировалась уже на мышечной пластике руки, пальцев и, естественно, создала свои, текстовые формы коммуникации, – письменность.

Надо заметить, что она как раз активно использовала и развивала зрительную память человека, которая обрела новый способ включения в обратную связь, в отличие от природной функциональной способности – только получать информацию извне. С помощью зрения человек координирует создаваемое руками, мышечным образом текстовое сообщение. Впрочем, письменность не вытеснила устное общение, но стала дополнять его, обогатив, что очень важно для нас, возможности решения образовательных задач. Этим способом уже невозможно было напрямую копировать источник, автора речи: произносимые слова можно было только записывать, создавая смысловые единицы, в которых индивидуальность ученика проявлялась гораздо сильнее, чем при обучении через звукоподражание. Собственно говоря, возникла коммуникативная пара «слушающий – пишущий», которая постепенно преобразовалась в партнерское взаимодействие «учитель-ученик» и претерпевала изменения через расширение интерактивного коммуникативного пространства.

В конечном счете мы и сегодня видим этот же инвариантный процесс, но с измененными технологиями, которые использует для собственного развития человек. Он все больше усиливает с их помощью свои функциональные психофизиологические возможности, и дальнейший путь к новым технологиям ничем не ограничен. Однако последний возможен только при получении допуска на следующий уровень сложности, при умении согласовывать стремительно расширяющиеся коммуникации. Это особенно актуально при использовании дистанционного общения через сети Интернет.

Интересно заметить, что в дистанционном режиме общения, где широко применяются технологии коммуникации, реализованные на основе компьютерных программ, вполне успешно осваиваются многие образовательные курсы, используются электронные учебники и проводятся веб-консультации с педагогом, хотя еще несколько лет назад вызывало сомнение сама возможность и необходимость применения сетевых ресурсов для образования. Реальные системы взаимосвязей показали, насколько эффективно, сохраняя нелинейный порядок коммуникаций, можно координировать взаимодействие многих субъектов образовательного процесса, используя виртуальное пространство для создания новой культурной среды. Немаловажно, что в ней формируются свои собственные, например, объемные 3D-технологии, которые проявляют особую, виртуальную феноменологию, мультимедийные голограммные объекты. И это не только достижения техники, это также обнаружение в человеке его возможностей восприятия.

Продуктивная особенность современных компьютерных технологий проявляется в том, что образовательные коммуникации могут строиться на значительном удалении, дистанционно посредством современных аудио- и видеоустройств, в отличие от локального пространства, создаваемого голосом учителя; кроме того, эти коммуникации могут воспроизводиться не в текущем времени, а быть отложенными, а также множественными. В отличие от книг, которые тоже переносят информацию, создавая противоречивые эффекты, описанные Г.Маклюэном¹², компьютерные технологии могут сохранять и успешно, практически одновременно переносить не просто информацию, но и отношения, закрепившиеся в этой информации. Такое быстрое действие серьезно изменяет содер-

жительность материалов, контексты контента. Последнее возможно, конечно, в результате появления цифровых технологий, удерживающих не просто базу данных, но в целом сеть коммуникаций в ее нелинейном, живом режиме жизни.

Для образовательного процесса это, безусловно, совершенно новые условия развития, где активно используются интерактивные формы учебного материала, которые усиливают креативность обучения и требуют соответствующих методик. Важно, чтобы партнерская коммуникативная пара «учитель-ученик», межсубъектные отношения всегда имели возможность расширения, включающего рефлексии и собственное отношение к результатам учебной деятельности. Данный процесс должен быть не случайным достижением, а естественным компонентом учебы, методически закрепленным и экспертно оцениваемым. Для этого необходимы серьезные управленческие решения по созданию специальных сетевых интернет-ресурсов с образовательным содержанием (контентом): образовательные порталы, обучающие игры, программные оболочки для создания собственного проекта, электронные учебники, записи лекций, видеоролики, а также тестовые материалы, позволяющие увидеть эффективность собственного труда. При этом данные материалы не вытесняют, но дополняют имеющиеся традиционные формы обучения: личное общение, лекции, семинары, опросы, тренинги, хотя и неизбежно их трансформируют.

У современного человека возникают новые требования к потенциалу техники как среде, которая должна его обслуживать, оптимизировать образовательные коммуникации, решать больше задач, интегрируя его усилия. При этом сегодня существует достаточно сильная настороженность по отношению к технологиям, которые развиваются с непредсказуемой скоростью и не всегда позволяют создавать какие-либо прогнозы. Как только человек осваивает одно свойство, например, работу с информацией, обнаруживает себя другое – психологическая зависимость от компьютерных игр, виртуальных сетей. Человек сначала ощущает свободу, но затем она может обернуться зависимостью и перегрузками, из чего делается вывод, что сетевые коммуникации, интернет – неестественное, чужеродное для человеческого организма изобретение, решающее чисто технические задачи.

Скорее всего надо говорить, что возник инструмент иного, сетевого типа: не только человек пользуется им, получая значительные преимущества, но и сама сеть, будучи программным продуктом, «пользуется» человеком, развивается за счет его ресурсов. Необходимо очень избирательно опираться на возможности этой виртуальной среды, чтобы достичь результатов в собственном развитии.

Гуманитарная экспертная оценка образовательных коммуникаций, использование соответствующих методических разработок, позволяющая выявлять области сбалансированных интерактивных взаимосвязей, а также стимулировать их появление, может быть эффективным инструментом развития коммуникативно-когнитивных отношений. Она может способствовать формированию в России современных и эффективных моделей образования, привлекательных для людей разных культурных и социальных страт, доступных независимо от удаленности от учебного учреждения и преподавателя.

Примечания

- ¹ Многие исследователи современных функций образования в обществе отмечали, что служение карьере постоянно поднимает планку требования и становится для человека бесконечным процессом, не дающим никаких принципиальных преимуществ. Объем инвестированных ресурсов в образование не гарантирует высокий уровень жизни. См.: Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.
- ² В психологии сложилось современное научное направление – когнитивная психология, которая направлена на выявление особенностей познавательного процесса и освоения информации человеком. Существуют серьезные зарубежные и российские исследования. См.: <The Virtual CogLab>, http://virtual-coglab.cs.msu.su/projects/Sem_PrivR.html
- ³ Уже более 10 лет в России существует несколько типов конференций, разрабатывающих проблемы применения компьютерных технологий, подготовки и переподготовки соответствующих специалистов в образовании. См.: Конгресс конференций ИТО-2009, имеющий свою историю и опыт решения в рамках секций серьезных проблем, связанных, например, с обучением детей с ограниченными возможностями здоровья. См.: <Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании»>, (<http://ito.edu.ru/2009/>).
- ⁴ На современных выставках СеВIT (немецкий Ганновер, 2010 г.), <http://lenta.ru/news/2010/03/02/cebit/>, BETT-2010 (Лондон), <http://www.bettshow.com/>, Kramer Electronics, Ltd. (Копенгаген, 2010 г.) <http://www.kramer.ru/press/> можно увидеть самые последние разработки в области компьютерных мультиме-

дйных технологий, на которых в последнее время выставляется все больше *продукции*, предназначенной для использования в образовательном процессе, а также связанной с эффективной помощью людям, имеющим ограничения в области здоровья. Уже широко применяются интерактивные доски резистивного и сенсорного типа, которые позволяют работать на поверхности непосредственно рукой, облегчая управление мультимедийными объектами. Практически близка к введению в экспериментальный образовательный процесс, которым занимаются в ИНОТИ РГГУ, 3D-технология от российской компании 3D Liga. См.: <3D Liga> <http://www.3dliga.ru/3d-fromgendir.html>, позволяющая работать с объемными мультимедийными объектами. Цифровые технологии набирают свой потенциал развития за счет программного обеспечения, вовлечения в сети Интернет массового потребителя, а образовательным программам уже предстоит функция структурирования возникающего виртуального пространства.

- 5 Автор издана в 2006 г. работа по данной тематике. См.: Инвариантность интерактивных систем // Методическая разработка инвариантной программы курса интерактивного обучения. М., 2006.
- 6 Автор с 2004–2005 учебн. г. ведет в РГГУ в рамках исследовательского Проекта «Интерактив плюс» исследовательский семинар «Интерактивные и сетевые технологии в образовании. Гуманитарное измерение». С 2008 г. ведутся веб-семинары. См.: <Институт новых образовательных технологий и информатизации>, (<http://inot.rsuh.ru/section.html?id=2676>) 07.03.10; а также: <Медиаархив Центра сетевого вещания ИНОТИИ РГГУ. Videоблоги руководителей научных подразделений и лабораторий ИНОТИИ РГГУ, он-лайн трансляции и архивные записи учебно-научных мероприятий Университета>, (<http://cnb.rsuh.ru/videoblogs/?cat=5>), 17.03.10.
- 7 Более подробно с концепцией аутопоззиса можно познакомиться в работе исследователей У.Матурана и Ф.Варекла. См.: *Матурана У., Варела Ф.* Древо познания. М., 2001.
- 8 Энциклопедия педагогической валеологии. СПб., 2010; См. также: *Татарникова Л.Г.* Педагогика здоровья: здоровьесберегающие образовательные технологии. Научно-методическое пособие к полипредметной программе «Педагогическая валеология – креативная система оздоровления информационно-образовательной среды» (СПб., 2010).
- 9 Автором подготовлена серия электронных лекций (1–6 лекции) «Методические решения по использованию интерактивных цифровых технологий для устойчивого развития человека», в которых рассматривается возможность использования компьютерных интерактивных технологий при выполнении балансировочных кинезиологических упражнений при обучении, как во время специальных занятий, так и в рамках урока. Это позволяет усилить валеологический компонент образовательного процесса, создать более благоприятные условия получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. См.: <Univertv.ru образовательный видеопортал>, http://univertv.ru/video/informatika/dizajn/seriya_lekcij_metodicheskie_resheniya_po_ispolzovaniyu_interaktivnyh_cifrovyh_tehnologij_dlya_ustojc/?mark=all.

- ¹⁰ Социум и все возникшие в нем технологии, обеспечивавшие жизнь людей, можно рассматривать как расширение потенциальных возможностей человека. См.: *Маклюэн Г.М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека. *Understanding media.* М.–Жуковский, 2003.
- ¹¹ Риторика была одной из важных дисциплин, которой обучались люди для публичного выступления, возможности которой сегодня раскрываются в новом качестве. Она позволяла строить общение, исходя из конкретных целей. Часто риторика рассматривается как знание и навыки культуры общения, использования речи как технологии коммуникации. См., например: сайт <Основы культуры речи и риторики> , (http://www.distedu.ru/mirror/_rus/www.mediaterra.ru/rhetoric/06.htm), 07.03.10, а также: *Аннушкин В.И.* История русской риторики: Хрестоматия. М., 1998; *Волков А.А.* Курс русской риторики. М., 2003.
- ¹² *Маклюэн М.* Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего / Пер. И.О.Тюриной. М., 2005.

Игорь Андреев

Пресная вода как предмет образования и просвещения

Вода – постоянно воспроизводимое, неиссякаемое и незаменимое естественное условие биологической жизни и здоровья человека. Охватившие мир процессы тотальной глобализации болезненно затронули естественные комплексы нашей планеты, поставив род людской перед необходимостью коренного изменения сугубо потребительского и крайне небрежного отношения к пресной воде, связанной со всеми другими компонентами биосферы и космоса. Между тем поворот массового сознания к пониманию ключевой роли воды и различного рода водных растворов в сохранении здоровья и активного долголетия населения поможет решить не только демографические, но и многие социально-экономические проблемы России. Ближайшим средством достижения этого результата является активное включение междисциплинарной проблематики пресной воды и водной безопасности человечества во все структуры гуманитарного образования и просвещения, что в свою очередь предполагает философское переосмысление феномена воды в информационно-компьютерную эпоху.

Знакомая Незнакомка

Ещё в VII в. до н. э. Фалес Милетский провозгласил воду как «влажное первовещество» началом всех природных начал, родоначальницей жизни на Земле. «От воды всё в мире живо!» – через две

тысячи лет констатировал проницательный Леонардо да Винчи. Но лишь создатель учения о биосфере академик Владимир Иванович Вернадский сумел масштабно осмыслить всеохватную роль воды в истории нашей планеты. «Нет природного тела, которое могло бы сравниться с ней по влиянию на ход основных, самых грандиозных геологических процессов. Нет земного вещества – минерала, горной породы, живого тела, которое её бы не заключало. Вода может существовать и постоянно образуется в земной коре вне участия жизни, но тесно связанная с нею жизнь без воды существовать не может», – писал Вернадский¹.

Романтичный Антуан де Сент-Экзюпери обратился к воде как к Прекрасной Незнакомке с присущим ему пафосом: «Нельзя сказать, что ты необходима для Жизни, ты – сама Жизнь. Ты – самое большое богатство в мире». Однако, как остроумно отметил нобелевский лауреат венгерский профессор Альберт Сцент-Дьёрдьи, «биология ещё не открыла воду», хотя она является виртуальной матрицей и реальной матерью всего живого. Жизнь без атмосферного воздуха встречается, а без воды – нет.

Вода во многом остаётся неразгаданным феноменом земной жизни. Люди веками считали воду однородным химическим веществом. Лишь в 1805 г. Александр Гумбольт и Жозеф Луи Гей-Люссак установили, что все разновидности воды образуют два газа с полярно противоположными свойствами: водород, рождающий воду, и кислород, его окисляющий. Молекула воды состоит из «газовых» атомов – большого кислородного и двух малых водородных. Оба составляющих её химических элемента, находясь «внутри» воды, обладают совершенно иными свойствами, чем в свободном состоянии или в комбинациях с атомами других веществ.

В 1932 г. был открыт дейтерий – тяжёлый стабильный изотоп **полог** водорода, а вслед за ним стабильный сверхтяжёлый тритий². Атом дейтерия – дейтрон – вдвое тяжелее и крупнее атома классического водорода – протия. Масса атома трития в три раза превышает его массу. Затем выяснилось, что и кислород в составе воды имеет тяжёлые изотопологи – О-17 и О-18. Такая вода испаряется менее интенсивно, поэтому её больше в местностях с жарким климатом, а конденсируется быстрее, чем лёгкая. Поэтому осадки

обогащены тяжёлой водой. Занимая малую долю в составе воды, эти изотопологи играют колоссальную роль в её влиянии на жизнедеятельность биологических организмов.

В ходе эволюции живого на Земле происходил отбор жизнеобеспечивающих биохимических процессов, влияющих на качество природной воды в интервале от 35 до 42 градусов по Цельсию. Вода при такой температуре представляет собой динамично равновесное состояние двух структур в одном субстрате: крупных льдоподобных микрокластеров «твёрдой воды» и примерно такого же по массе количества мелких, единичных, разрозненных, находящихся в броуновском движении наномолекул размягченного «жидкого льда». Громоздкие, самых причудливых форм кластеры, находящиеся в постоянном процессе перекомбинации, обеспечивают динамичной решётчатой структурой и многочисленными полостными пустотами возможность непрерывного «дыхания» воды и клеток, в которых она находится или которые она омывает, а также обеспечивают биологическую устойчивость её архитектоники, коллоидного «водного скелета» организма. В то же время свободные наномолекулы жидкой части H_2O гарантируют воде, находящейся в организме, определённый диапазон гибкости, вариабельности и пластичности, необходимый для движения по капиллярам и для прохождения через мембраны внутрь клетки с минимальной опасностью их повреждения.

Именно вода как универсальная природная субстанция выступает фундаментом органической жизни. Бытовое заблуждение заключается в представлении о том, что человек состоит из твёрдых частей тела, разбавленных водой и жидкостями на её основе. Скорее тело – биохимический сосуд с жидкой и льдоподобной водой, в котором находится, как в пульсирующем скафандре, обрамлённый мышцами костный скелет, также «пропитанный» ею. «Все организмы – и водные, и наземные – представляют полужидкие, а иногда жидкие водные коллоидные системы с резким преобладанием свободной или полусвободной жидкой воды, – писал В.И.Вернадский, добавляя – Совершенно правильно с этой точки зрения определяет их (и человека) французский зоолог Р.Дюбуа как “оживлённую” или “одухотворённую воду – “L’eau animée”»³.

Одно из неразгаданных свойств воды заключается в том, что в теснинах клеточных лабиринтов она кристаллизуется, приобретая свойства своей твёрдой разновидности. Именно превращение

в льдоподобные структуры позволяет воде в составе межклеточных жидкостей, расширяясь в объёме, подниматься, вопреки закону земного притяжения и аксиомам гравитации, из подземных природных резервуаров в поверхностный слой почвы, снизу – в верхнюю часть тела, от корневой системы вверх по стеблю растения или воспарять к облакам. Дело в том, что такие наномолекулы имеют большую поверхность соприкосновения со стенками капилляров, канальцев корневой системы и стеблей растений, узких просветов в почве и щелей в камнях.

Воду характеризуют такие противоположные свойства, как испаряемость (исчезновение, невидимость) и кристаллизация (затвердевание, разбухание). Испарение связано с уходом лёгких изотопологов водорода и кислорода, а кристаллизация – с вытеснением дейтерия и трития, кислорода О-17 и О-18 из увеличенного объёма охлаждённой воды и за счёт этого «облегчением» её изотопного состава. Иными словами, дейтерий «любит» тепло, а протий – холод. Примером служат ледовые и снеговые воды. М.В.Ломоносов с гордостью воспевал «льды и быстрины беспримерных вод российских». Снежные зимы в России всегда сулили хороший урожай. Южные птицы летят высиживать и выводить птенцов на север. Самые крупные млекопитающие – киты тяготеют к берегам Антарктиды, где талые воды пресноводных айсбергов имеют наиболее приемлемый для живых существ изотопный состав. Их «тянет» также ко льдам Гренландии и Арктики.

Мать и матрица Жизни

Именно вода стала на остывающей планете связующим звеном геологического и биологического миров, неживого и живого вещества, «площадкой» зарождения древнейших микроорганизмов и изначально одноклеточных водорослей. Именно в воде зародилась форма жизни, к которой принадлежит человечество. «Мы живём в биосфере – в водной оболочке, – писал В.И.Вернадский, прозорливо добавляя – Природная вода охватывает и создаёт всю жизнь человека. Есть ли какое-нибудь другое природное тело, которое бы до такой степени определяло его общественный уклад, быт, существование? Это связано с её исключительными массой и подвижностью её молекул»⁴.

Именно вода сделала нашу планету живой. Анаэробные микроорганизмы зародились в воде примерно 4,5 млрд. лет назад, когда на планете не было атмосферного кислорода. Позже к нишам, где скапливался выделяемый растениями кислород, адаптировались аэробные микроорганизмы. «Мы не должны забывать, что в каждой клеточке нашего тела живут крошечные потомки древних оксифильных бактерий, которые прокрались в организм наших далёких предков 2 млрд. лет назад и продолжают существовать в нас, сохраняя собственные гены и свою особую биохимию», – пишет член-корреспондент РАН В.В.Малахов⁵.

Вода обладает способностью ко всему прилипнуть, всё намачивать и очищать любые предметы, не меняя их химической сущности и оставаясь при этом самой собой. Данное её свойство позволяет разносить по организму питательные вещества, поступающие из окружающей среды и необходимые для его функционирования. Таким же способом покидают организм патогенные элементы: токсины, соли тяжёлых металлов, мутагенная и изотопная «грязь». Эволюционные механизмы самоочистки организма от нежеланных «гостей», конечно, функционируют. Однако их перегрузка в непривычных для организма человека условиях затяжных экологических и социально-психологических стрессов создаёт дефицит жизненной энергии и ослабляет иммунитет. Целительным средством поддержки организма выступает чистая вода. Однако ограниченность запасов и труднодоступность тающих реликтовых льдов Антарктиды и Арктики, Гренландии, Гималаев, Анд, Памира, Альп, Кавказа не позволяют использовать их в нужной мере для питья, промышленного разлива и удовлетворения биологических нужд населения.

Прошло время, когда воде в природном состоянии или в составе биологических организмов отводилась пассивная роль универсального растворителя и автоматического терморегулятора клетки и организма в целом по отношению к окружающей среде. Хотя при диагностике заболеваний до сих пор привычно исследуют в основном «твёрдые» компоненты крови, зачастую игнорируя «жидкую пробирку», в которую они заключены. В живом организме ассоциированная (метаболическая) вода лежит в основе структурно-энергетического каркаса белковых тел, выступая в роли генетической матрицы РНК и ДНК. Она обеспечивает пространственную

локализацию и связанные с астральными процессами временные ритмы функционирования активируемых в белках и нуклеиновых кислотах генов, от которых зависят самочувствие, энергия и долголетие человека. Архитектура молекулярных наноконгломератов воды близка к структуре ДНК, а её спираль органично вписывается в ажурные пустоты «биологического льда», будто специально приготовленные водной эволюцией земной природы. Нарастающий с возрастом, стрессами, болезнями дефицит протиевой воды в составе гидратной оболочки белковых молекул приводит к ускоренному апоптозу клеток и к «схлопыванию» хромосомной спирали ДНК, вызывающему мутации и генетические дефекты. Вспоминается афоризм Авиценны: «Старость – это усыхание». Она сопровождается уменьшением количества воды в организме и «вытягиванием» жидкости из всех органов, тканей, костей, мышц, мозга, смещением её изотопного состава в сторону накопления тяжёлых изотопологов водорода и кислорода. Этот метаболический груз поражает микрофлору, тело и психику человека, подводя организм к опасной полиорганной недостаточности.

Вода участвовала и в зарождении социальной жизни. Людвиг Фейербах назвал воду исходной ступенью процесса осознания людьми материальности окружающего мира и его суверенности по отношению к человеческому мышлению: глядя в зеркало водной поверхности, первобытный предок начал осознавать себя и своё место в зарождавшемся социуме. Издавна в фольклоре различных народов отмечались биологические свойства «живой» и «мертвой» воды. Первая (таяя, промерзшая или родниковая, ключевая, водопадная) оживляла, активизировала и стимулировала жизненные процессы. Вторая (застойная, затхлая, разморенная жарой) их торозила, угнетала, губила живые существа.

Рядом с шумными успехами расшифровки генома в тени остаётся фундаментальная роль воды как основы жизни и биологического «пространства» органического развития. Сам акт оплодотворения осуществляется в водной среде и несёт её виртуальный «отпечаток». Шестинедельный эмбрион, у которого сформированы зачатки основных систем организма, на 97,5 % состоит из воды. При рождении её вес уменьшается до 80 %. Жизнь человека протекает на фоне физиологического «усыхания» тела. К 50 годам вода составляет 60–70 % его массы. Потеря 10–12 % воды ведёт к

необратимым изменениям организма, а потеря 15–25 % смертельна. Человек стареет, теряя воду. Вместе с ней уходят из его тела и мозга силы, энергия, радость бытия. Мы не только пьем воду, но едим её вместе с продуктами, дышим ею с атмосферным воздухом, который, помимо лёгких, попадает напрямую в головной мозг, «вдыхаем» её кожей. На самом деле мы – сухопутные ихтиандры, а сменяющие друг друга цивилизации неслучайно зарождались в горных верховьях рек субтропической зоны.

Вода как изотопно-биогеохимический фундамент организма

Академику В.И.Вернадскому принадлежит мировой приоритет идеи о минералогии воды и «понятие о неразрывной связи природных вод с твёрдым веществом земной коры, с её газовым составом и с живыми организмами. Эта связь может быть научно изучаема, так как природные воды являются соответственными неоднородными подвижными равновесиями»⁶.

У химических элементов, составляющих воду, насчитывается шесть стабильных изотопологов. Все они сосуществуют в различных пропорциях в природной воде и существенно изменяют её свойства. С ними связана не только скорость метаболических процессов в организме, но и его адаптационный ресурс, устойчивость перед стрессами и инфекциями, темпы старения. Реализация замысла коррекции здоровья человека путём регулирования качественного состава питьевой воды предполагает изучение «поведения» в организме человека 81 химического элемента из 92, встречающихся в природе. Оно опирается на анализ примерно 300 стабильных изотопов биогеохимических микроэлементов, без которых невозможна органическая жизнь и от которых во многом зависят её продолжительность и качество, здоровье и психическое самочувствие человека. Из 26 такого рода химических микроэлементов лишь фтор, натрий, фосфор, марганец, кобальт и йод не имеют стабильных изотопов. Остальные 20 имеют от 2 (водород, углерод, медь) и 3 (кислород, калий, магний) до 6 (кальций) и даже 7 (марганец) и подразделяются на две группы. В первой (14 элементов) – те, в которых доля лёгких изотопов в природе и живых организмах выше, чем тяжёлых, вторые (их 6) – наоборот.

Проводимые в Федеральном научном центре РФ «Институт медико-биологических проблем» гермокамерные эксперименты по имитации длительных межпланетных экспедиций, как и околоземные космические полёты, открывают дверь в изотопную медицину. Они показали, что в условиях стресса организм одни изотопологи сохраняет, а другие сбрасывает. Представьте себе, что врач рекомендует вам пополнить организм кальцием. Но каким? Ведь он имеет шесть изотопологов, из которых самый лёгкий, кальций-40, организм удерживает: в природе и потребляемых продуктах, включая воду, его содержится 96,97 %, а в моче космонавтов – 50,91 %, почти вдвое меньше, но от пяти других избавляется! Причём самый тяжёлый, кальций-46, организм сбрасывает особенно интенсивно: в природе его 0,003 %, а в выделениях человека – 2,78 %, почти в тысячу раз больше! Значит, геном человека обуславливает потребность организма для сохранения структуры и восстановления костных тканей, интенсивно разрушающихся в условиях стресса, невесомости и с возрастом, в самом лёгком изотопологе кальция.

Отмеченная закономерность подтверждается сравнением содержания дейтерия в питьевой воде и увеличением его концентрации в образцах мочи, слюны, пота и в пробах венозной крови. Вместе с тем газообразные продукты жизнедеятельности: метан, сероводород, водород, аммиак и другие летучие соединения – содержат пониженные концентрации дейтерия: в процессе выдыхания организм покидают лёгкие фракции питьевой воды, а в жидких и плотных отходах преобладают её тяжёлые изотопологи⁷.

Помимо дейтерия, белок крови – гемоглобин – удерживает наиболее тяжелый изотоп железа-56 и два тяжёлых изотополога магния: магний-25 и магний-26, сбрасывая лёгкий магний-24. Недавно учёные Института химической физики РАН и Института проблем химической физики имени Н.Н.Семёнова РАН выдвинули идею замены в выделенных из сердечной мышцы митохондриях ионов магния природного состава (79 % магний-24, 10 % магний-25, 11 % магний-26) стабильным изотопологом магния-25 в виде безвредного, проверенного медицинской практикой хлорида натрия, что увеличило снабжение кислородом миокарда в 2–3 раза⁸. Эффективность данной технологии лечения определяется качеством и изотопным составом усвоенной организмом воды.

Так что изотопный кроссворд эволюции земной природы выявил пока лишь верхушку биогенного айсберга. Но уже ясно, что для абсолютизации живительной роли лёгких изотопологов биогенных элементов оснований нет, как и для концепции абсолютно негативной роли дейтерия в организме человека, до сих пор доминирующей в научных публикациях. Предложенный в 1975 г. В.М.Мухачёвым термин «дейтериевая болезнь» несёт вполне определённый методологический смысл⁹. Но невозможно отличить вклад дейтерия в ослабление организма от влияния других тяжёлых изотопологов. Скорее всего, дейтерий, тритий, тяжёлые изотопологи кислорода выступают «напоминанием» эпохи зарождения жизни на Земле. И если лёгкие изотопологи воды обеспечивают организму адаптационную динамику биохимических, физиологических и психологических процессов, то за их тяжёлыми разновидностями остаётся функция тормозов, гарантирующих устойчивость генетической программы в конкретных условиях среды и структурах поведения индивида. Для укрепления иммунитета и оздоровления организма на уровне оптимизации клеточного метаболизма необходимы лёгкие изотопологи, но для формирования структурного «кристалла» воды и сдерживания неконтролируемого роста, например, злокачественных клеток некоторые онкологи пробуют применять в очаге поражения дейтериевую и даже тритиевую воду. Вероятно, эволюционная полезность тяжёлых изотопологов заключается в их способности уничтожать неизлечимо больные, опасные для соседей клетки. Вреден, следуя данной гипотезе, их избыток. Но и это вопрос спорный¹⁰.

Когда ученые выявили химическую обусловленность биологических метаморфозов воды, первым и единственным «виновником» её «странностей» стал известный к тому времени дейтерий. Физические характеристики дейтериевой воды отличаются от обычной: плотность её за счёт преобладания кластерной структуры на 10 %, а вязкость по той же причине на 20 % больше, температура кипения и теплота испарения соответственно тоже выше. Причем в твердой фазе различие тяжелой и легкой воды наиболее заметно. По многим параметрам дейтрон идентичен атому протия, а потому способен замещать его во всех жизненно важных соединениях, в том числе в цепочках РНК и ДНК, что не исключает передачи по наследству вызываемых дейтерием мутагенных процес-

сов. Попадая в организм, тяжёлая вода может стать причиной нарушения обмена веществ и гормональной регуляции, давать сбой работы почек, снижать иммунитет, подавлять углеводный обмен и синтез нуклеиновых кислот. Дейтерий обладает высокой гигроскопичностью, поглощая влагу из стенок кровеносных сосудов и капилляров кожи, делает их вялыми и ломкими.

Литр природной пресной воды содержит до 330 мг окиси дейтерия и суммарно около 2 грамм тяжёлого кислорода O-17 и O-18. К примеру, московская водопроводная сырая вода содержит дейтерия 150 ppm, а антарктическая, талая гренландская, гималайская, кавказская, байкальская и вода сибирских рек, природная японская – порядка 125 ppm. В закрытых водоемах Африки количество дейтерия достигает 180 ppm, то есть до 180 атомов дейтерия – дейтронов в составе молекул HD₂ на миллион молекул воды.

В тени длительное время оставалось то обстоятельство, что за «спиной» дейтерия стоят тритий, а также тяжёлый и сверхтяжёлый кислород. И хотя клинические испытания эффектов талой воды сохраняют научную ценность, их исключительно дейтериевая интерпретация вызывает сомнения, тем более что иные изотопно-биогенные параметры воды как самостоятельные антропологические факторы детально не исследовались. «Практически нет сведений о биологических особенностях изотопов кислорода», – констатируют А.И.Григорьев и Ю.Е.Синяк, полагая, что «для условий космических полётов или лунных поселений принципиально возможно организовать запас воды и кислорода, исключая содержание дейтерия, кислорода O-17 и O-18»¹¹. Однако проблему обеспечения космонавтов-дальнобойщиков и инопланетных поселенцев питьевой водой не решить запасами, взятыми с Земли, поскольку при освоении дальнего космоса потребность в лёгкой воде не сводится к утолению жажды: «На борту межпланетных обитаемых объектов, на лунных или марсианских станциях легкоизотопная вода может использоваться для культивирования высших растений при производстве витаминной зелени в оранжереях, для выращивания гетеротрофов с целью получения животных белков, для нормализации процессов метаболизма в организме космонавта, а также в виде радиопротекторного вещества с целью снижения риска радиационных воздействий и радиационного катаракто- и канцерогенеза»¹².

Методология комплексного исследования феномена воды

Вода пронизывает и связывает природный мир косной неодушевленной материи, где господствуют причинно-следственные отношения, с миром живых существ, жизнедеятельность которых включает в себя как алгоритм поведения его целенаправленность, призванную обеспечить выживание вида и резерв адаптации индивида к динамично меняющимся условиям окружающей и внутренней среды организма¹³. В одной своей ипостаси вода – наиболее динамичный фрагмент косного вещества неживой природы, в другой – активный фундамент биологической и социальной жизни. В первом качестве вода играет роль мощной геологической силы космического масштаба. Во втором случае особое значение имеет её принадлежность к наномиру, отличному от законов привычного нам предметного макромира, сопоставимого в своих размерных параметрах с человеком и человечеством.

Это позволяет ставить вопрос о смене дейтериевой *парадигмы* трактовки изотопного качества воды, благо наметился переход к междисциплинарной, комплексной методологии *синтагмы*. Это греческое слово («отряд», «вместе построенное») используется для обозначения синтеза разнообразных знаний, направлений и подходов к комплексному решению актуальной задачи. Имеется в виду гносеологический эффект концентрации внимания учёных не на вовлеченных в процесс исследования науках с их сложной терминологией и дискуссионной пестротой публикаций, а лишь на наиболее значимых для данной темы достижениях. «Синтагма.., – полагает А.И.Ракитов, – не какой-то уникальный образец деятельности или базисная теория, а специфическая, часто нестандартная, задачно ориентированная, многокомпонентная система знаний, создаваемая для решения насущных проблем. Ни одна парадигма, единая для всего периода развития науки, в подобных случаях просто не смогла бы работать»¹⁴. В данном контексте роль синтагмы играет виртуальный «образ» воды, приближенной к той, что сопровождала становление человека и его бытие в доиндустриальную эпоху чистой экологии, свежего воздуха и естественной почвы. Кроме того, дейтериевая концепция игнорировала населённость воды микрофлорой, хотя бактерии, древнейшие существа

планеты, в немалой степени определяют качество воды и векторы динамики её характеристик, в частности, в тяжёлой воде их размножение замедляется¹⁵.

Наконец, разные системы организма функционируют каждая в своём биологическом времени, а значит, изнашиваются и стареют с разной скоростью. Какую роль играет в этих процессах количество и качество (прежде всего изотопный состав) содержащейся в них воды? Взрослый человек на 60–75 % состоит из воды. Кора больших полушарий мозга, так называемое серое вещество, а также плазма крови содержат до 96 % воды (почти как шестинедельный эмбрион), подкорка, белое вещество мозга – порядка 70 %, как и печень, почки, селезёнка, желудочно-кишечный тракт. Более 30 % воды входит в состав нормальной кожи. Вода составляет 20 % веса костей. Считается, что воды нет только в хрусталике глаза, но под таким углом зрения офтальмологи замеров не производили.

«Жидкую» часть плоти составляют две физиологические разновидности связанной и структурированной воды: внутриклеточная, усвоенная организмом и адаптированная к его потребностям, и внеклеточная, играющая роль транспорта полезных веществ и токсических отходов, а также участника энергетического обмена внутри клетки. От них отличается вода, поступающая с питьём и пищей, с дыханием и через кожу.

Наука всё более полно выявляет связь воды организма с состоянием психического здоровья¹⁶. Это важно для функционирования тканей головного и спинного мозга. Длительное состояние депрессии, тяжёлого стресса или затяжного страха, синдром хронической усталости и панические атаки во многом зависят от изотопного дисбаланса между уже очищенной самим организмом внутриклеточной водой и поступающей в него «чужой»: водопроводной, колодезной, родниковой, артезианской, речной, озёрной, опреснённой, бутилированной водой из окружающей среды. Значит, в перспективе можно корректировать пограничные состояния и лечить патологии специально подобранным изотопно-биогенным составом питьевой воды. Отсюда шаг к разработке технологий управления биологической активностью воды в составе живых организмов, а значит, здоровьем, настроением и здоровым долголетием. Однако сначала следует «вылечить» воду как фундаментальную причину полиорганных дисфункций организма, чтобы она в качестве при-

родного средства эффективного самовосстановления могла лечить человека. Но при том условии, что сами люди будут к этому интеллектуально и морально подготовлены, вооружены необходимыми адекватными знаниями и навыками.

Не плюй в колодец, пригодится – воды напиться

Как любил повторять великий Луи Пастер, 85 % болезней мы пьём. Выявилась опасная загрязненность экологической среды и антропологического генофонда энергетическими, радиационными, акустическими воздействиями. Нельзя сбрасывать со счёта отравление природы бытовыми отходами (в среднем тонна в год на каждого жителя планеты). Водопроводная вода нередко заражена радионуклидами, удобрениями, пестицидами, моющими средствами, нефтепродуктами, ядовитыми газами, патогенными бактериями, вирусами, поражена негативными невидимыми чувственно, неощущаемыми воздействиями различных техногенных и биосенсорных полей, создаваемых индустриальным производством и вездесущей электронной техникой.

Создаётся впечатление, что планетарная вода подвергается опасному натиску не только нашей чудовищной безалаберности и натурфилософского бескультурья (водопроводной водой мы поливаем машины и тротуары), но и со стороны науки. На рубеже тысячелетий число синтетических веществ перевалило за 25 миллионов. Из 200 тысяч, фигурирующих на мировом рынке, лишь относительно 10 тысяч проведены санитарно-клинические исследования их влияния на здоровье людей, животных, растений, на пищу, воду и воздух. Особенно опасны супертоксиканты – беспороговые вещества, способные накапливаться в организме в течение десятилетий, угрожая болезнями и неконтролируемыми мутациями даже будущим поколениям. И хотя большие ученые вдохновенно пишут о «музыке химии», невольно охватывает опасение, как бы она не стала реквиемом для доверчивого человечества.

Словом, питьевая вода из крана не становится лучше. Особенно весной, в связи с разливами рек и таянием снегов, смывающими в водоёмы сельскохозяйственные и бытовые отходы, а то и захоронения заражённых инфекционными болезнями домашних животных.

«Как ни парадоксально, – сокрушаются академик М.Г.Хублянян и член-корреспондент РАН Т.И.Моисеенко, – в нашей стране зачастую одни и те же водные системы используются и как приёмники сточных вод, и как источники питьевого водоснабжения. Сегодня каждый второй житель РФ вынужден для питьевых целей использовать воду, не соответствующую гигиеническим требованиям. Возросшее загрязнение вод токсическими веществами и элементами обусловило существенное повышение уровня заболеваемости, включая онкологические, генетические и аллергические, а также дефекты умственного и физического развития детей»¹⁷. Сейчас в России в реки, озёра, моря, над землёй и под землю сбрасывается более 20 кубических километров загрязнённых и заражённых стоков в год. Они содержат порядка 11 млн. тонн загрязняющих веществ. Это порядка 75 килограммов на каждого жителя в год, больше 200 грамм ежедневно! Кто знает, какую часть техногенной химической грязи удерживают обветшавшие системы очистки, а какая часть идёт к нам из водопроводного крана? Представляете, какой демографический и экономический ущерб наносится при этом стране и её населению!?

Вместе с тем наука открыла возможность лечения большинства заболеваний употреблением особым способом приготовленной воды. Такой подход представляется перспективным не только в научном, медицинском, социальном, но и в экономическом плане. Сейчас в мире функционирует 30 тысяч фармацевтических препаратов, имеющих 500 тысяч названий. Но только 300 не имеют противопоказаний. Остальные применяют, исходя из концепции меньшего вреда. К тому же зачастую бесконтрольно «раскачивающие» иммунитет и гомеостаз организма синтетические фармацевтические препараты используются им далеко не полностью. Многие из них покидают организм в биологически активной форме. Антибиотики и стероиды обнаружены в альпийских реках, компоненты противоопухолевых пиллюль в озерах Скандинавии, женские половые гормоны в Великих озерах на границе США и Канады. Трепетно относящиеся к здоровью немцы проверили грунтовые воды Висбадена на предмет наличия 60 модных лекарств. В каждом анализе оказалось не менее 30 из них в опасных концентрациях: снотворные, сердечно-сосудистые, антибиотики и контрастные вещества для рентгенодиагностики. Представьте

себе: любящая пара хочет завести детей, а в воде присутствуют противозачаточные препараты. На больного не подействовали антибиотики: организм получил несанкционированную «прививку» от них через водопроводный кран.

Но гораздо опаснее химические компоненты, включённые в технологические цепочки водоснабжения и водопользования. Самый простой пример – хлорирование водопроводной воды. Конечно, хлор – мощный окислитель. Он уничтожает опаснейших микробов – от бактериальных возбудителей острых кишечных инфекций до холерного вибриона и вирусов гепатита. Однако при участии хлора образуются диоксины, превосходящие по силе воздействия цианистый калий. Кстати, летучие хлорсодержащие углеводороды могут попадать в организм не с питьём, а с клубами пара, который мы вдыхаем, принимая ванну или душ. За 20 минут нахождения в горячей ванне городской квартиры в распаренное тело человека поступает в среднем 450 граммов водопроводной воды. Это почти всё равно, что её выпить. Такое малозаметное водное отравление страшнее пищевого: диоксины, канцерогены и мутагены, накапливаясь в организме, вызывают нарушения репродуктивных функций и эндокринной системы, способствуют возникновению раковых заболеваний и генетических аномалий, разрушают иммунитет. Напомню, что в традиционных русских банях используется речная, озёрная, колодезная или ключевая вода: они обычно располагаются на берегах рек и пресноводных озёр.

Вода, взятая из-под крана, нуждается в качественной очистке. Однако большинство бытовых фильтров рассчитано на удержание 2–3 нежелательных компонентов, а угольные сами накапливают болезнетворные бактерии. Родниковые воды обладают излишним содержанием селена, нитратов, кадмия. Вода из артезианских скважин нередко насыщена вредными неорганическими элементами, солями тяжёлых металлов, рудничными и промышленными сбросами, сельскохозяйственными отходами, концентрация которых тем больше, чем глубже скважина. Кроме того, в ней, как правило, содержатся в избытке литий, бор, стронций, алюминий, фтор и барий. Вывести их фильтром невозможно. Дождевая вода, как и извлечённая из воздуха с помощью установок типа «Самум», может содержать кислотные основания и избышек дей-

терия. Минеральные воды рассчитаны на лечение заболеваний. Содержание солей в них в 3–5 раз превышает допустимую для здорового человека концентрацию.

Новые технологии озонирования и ультрафиолетового облучения питьевой воды, радиационных воздействий на её микробную часть вместо хлорирования уже есть. Но они, также как установка в квартирах и в офисах, наряду со счётчиками, второго крана с проведением усиленной очистки воды для питья, как отметил выдающийся защитник родной природы и авторитетный учёный, вице-президент РАН Н.П.Лавёров, не стоят на повестке дня отечественного жилищно-коммунального комплекса. На это нет денег. Ещё бы! Ведь они уходят на лечение, раннее старение и похоронное обеспечение ускоренной смертности нашего многострадального населения. Почему же в России не находится средств, необходимых для изучения, производства и использования универсального природного оздоровительного препарата, каким является качественная питьевая вода – одно из главных стратегических богатств нашей страны?

Секреты лёгкой воды

Последнее время одним из ключевых объектов внимания науки стало междисциплинарное исследование роли воды в свете изотопной концепции здоровья и активного долголетия человека. Традиционная проблема очистки водопроводной воды с помощью фильтров от нежелательных химических элементов, а также добавления в неё необходимых человеку в данном регионе ингредиентов, как и её обеззараживания путём замены хлора, дополняется учётом изотопной структуры воды, а главное – поиском путей коррекции её состава и управления таким образом биохимическими, соматическими, микробиологическими и психическими процессами, протекающими в организме.

Выводить из организма изотопную грязь можно водой, освобождённой от тяжёлых водорода и кислорода, замещающей ту, что содержится в клетках и в межклеточных жидкостях. Это снижает уровень энергетических затрат организма на разделение лёгких и тяжёлых изотопологов, а также на удаление послед-

них, на подгонку поступившей воды к составу, пригодному для усвоения клетками и участия в реакциях на внутриклеточном уровне. Живительные свойства лёгкой воды связаны с благотворным воздействием на мембраны клеток, накопивших возрастную усталость, забитых перекисными жирами, травмированных кластерами тяжёлого водорода и кислорода. Лёгкая вода обладает большей текучестью и меньшей вязкостью. Это облегчает её проникновение сквозь белковые мембраны клеток, ускоряя интенсивность водного обмена в организме.

Во-вторых, растворимость любых природных элементов в лёгкой воде выше, чем в обычной, за счёт большей доли аморфных динамичных наномолекул, а также благодаря многократному увеличению поверхности непосредственного соприкосновения с находящимися в ней объектами. Это способствует более полному выведению из организма солей тяжелых металлов, токсинов, мёртвых бактерий.

В-третьих, такая вода очищает стенки сосудов (кровеносных, лимфатических, желчевыводящих, каналы нервных импульсов и т. п.), загрязнённые и искореженные стрессовыми и возрастными наростами шлаков, токсинов, мёртвых бактерий. Тяжёлая вода усугубляет ситуацию атеросклерозирования и риски тромбообразования организма, так как «зазубрины» патологизированных стенок цепляют, а в «выбоинах» между ними оседают микро- и наночастицы чужеродных абиогенных веществ. Лёгкая вода, напротив, этот биологический камень упорно «точит». Скорость движения её по сосудистым руслам и капиллярам выше, а коэффициент растворимости стенозных наростов превосходит эффективность фармацевтических средств.

При замещении протия на дейтерий даже при комнатной температуре наблюдается 6–8 кратное замедление биохимических реакций. Дейтериевая интоксикация (включая алкогольную, ибо этиловый спирт – великолепный накопитель дейтерия) резко ускоряет процесс старения. Напротив, на лёгкой воде он задерживается, удлиняя время жизни млекопитающих, повышая их половую активность, вызывая многоплодие, увеличивая вес и ускоряя рост потомства. В одном из академических институтов стали поить оставшейся после экспериментов талой водой импотентных от

старости самцов лабораторных крыс. Довольно быстро они стали отцами нового поколения крысят. Описанный эффект лёгкой воды характерен для всех млекопитающих, включая человека.

Передо мной – патент РФ «Средство и способ для повышения половой активности человека». Тема более чем важная. В России каждый третий мужчина после 40 лет сталкивается с эректильной дисфункцией, которую ВОЗ рассматривает как одну болезней цивилизации. Помимо демографического аспекта проблемы, она ухудшает психическое здоровье и качество жизни не только больных, но и их партнёров, реальных и потенциальных. Природная вода, очищенная методом ректификации в условиях глубокого вакуума от части тяжёлых изотопов водорода и кислорода, становится физиологически безопасным средством улучшения потенции на фоне возрастания общего тонуса организма. Повышение либидо, частоты и интенсивности адекватных и спонтанных эрекций, отмеченное также партнёрами участников эксперимента, наступало уже через месяц употребления 3–4-х стаканов лёгкой воды в качестве монотерапии либо в сочетании с фармакологическими, физиотерапевтическими и психологическими средствами.

Выявлен лечебный эффект лёгкой воды как средства улучшения работы желудочно-кишечного тракта, почек, печени. Кроме того, она очищает и увлажняет кожу, способствуя сохранению эффекта шампуней, лосьонов, гелей, масок, кремов, действие которых после косметологических процедур в значительной мере гасится использованием при ополаскивании водопроводной воды. Уменьшение локальной концентрации дейтерия и тяжёлых форм кислорода в наружном слое эпидермиса помогает восстанавливать клетки кожи и оптимизировать обмен веществ в них. Происходит улучшение цвета лица и поверхности тела, снижение уровня жирности волос и сужение пор кожи. Это приводит к разглаживанию морщинок, делает кожу упругой и эластичной. Употребление лёгкой воды выравнивает содержание холестерина в крови до физиологической нормы, улучшает сон, аппетит, работоспособность, а также такие объективные характеристики организма, как состав крови, мочи, слюны, позволяет снизить дозы препаратов, интенсивности физиопроцедур и химиотерапии, нередко сопровождающихся побочными эффектами.

Введение проблематики пресной и питьевой воды в образовательные и просветительские проекты и программы всех уровней будет способствовать улучшению здоровья населения и продолжительности активной продуктивной жизни людей, являясь важным интеллектуальным и эмоциональным фактором здорового образа жизни.

Примечания

- ¹ Вернадский В.И. История природных вод. М., 2003. С. 20, 77.
- ² Согласно Международному Руководству IUPAC (Compendium of Cytmicfl Terminology, 2nd Ed., 1997), **изотопологи – это разновидности молекул, отличающихся между собой только изотопной композицией.**
- ³ Вернадский В.И. История природных вод. С. 78.
- ⁴ Там же. С. 20.
- ⁵ Малахов В.В. Великий симбиоз: происхождение эукариотной клетки // В мире науки. 2004. № 2.
- ⁶ Вернадский В.И. История природных вод. С. 12.
- ⁷ Сняк Ю.Е., Григорьев А.И., Скуратов В.М., Иванова С.М., Покровский Б.Г. Фракционирование стабильных изотопов водорода в организме человека в условиях гермокамеры // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2006. № 5. С. 38–41.
- ⁸ Бучаченко А.Л., Кузнецов Д.А. Ядерно-магнитное управление синтезом энергоносителей в живых организмах // Вестн. РАН. 2008. № 7. С. 579–583.
- ⁹ Мухачёв В.М. Живая вода. М., 1975. С. 51.
- ¹⁰ Сняк Ю.Е., Раков Д.В. Перспективы использования воды с изменённым изотопным составом в медицине // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2007. № 6/1. С. 57.
- ¹¹ Григорьев А.И., Сняк Ю.Е. Оптимальный изотопный состав биогенных химических элементов на борту пилотируемых космических аппаратов // Авиакосмическая и экологическая медицина. 1996. № 4. С. 27, 29–30.
- ¹² Сняк Ю.Е. Системы жизнеобеспечения обитаемых космических объектов. М., 2008. С. 30–32.
- ¹³ Ганелин В.Г. Что такое жизнь с точки зрения геолога. Перечитывая В.И.Вернадского // Вопр. философии. 2009. № 6. С. 66–81.
- ¹⁴ Ракитов А.И. Наука и науковедение XXI века // Вестн. РАН. 2003. № 2.С. 133.
- ¹⁵ Андреев И.Л. Человек и бактериальный мир: проблемы взаимодействия // Вестн. РАН. 2009. № 1. С. 41–49.
- ¹⁶ Олескин А.В. Нейрохимия и симбиотическая микрофлора человека: биополитические аспекты // Вестн. РАН. 2009. № 5. С. 432 и др.
- ¹⁷ Хублянян М.Г., Моисеенко Т.И. Качество воды // Вестн. РАН. 2009. № 5. С. 403–404.

Содержание

ЧАСТЬ 1. ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Елена Брызгалина Философия образования в контексте традиций и инноваций	3
Марина Киселева Образовательные стратегии в европейской культуре: Античность и Средневековье	19
Сергей Малков Концепции авторства и задачи системы образования	37
Ольга Шульман Учение, ученичество и учительство в понимании основателей западноевропейского монашества	51
Татьяна Чумакова Образование в России (допетровский период): опыт междисциплинарного анализа	65
Татьяна Артемьева, Михаил Микешин Европейское образование и Россия в эпоху Просвещения	77
Татьяна Бернюкевич Особенности буддийского образования и его роль в трансляции буддийской культуры	90
Галина Белкина, Сергей Корсаков И.Т.Фролов о проблемах философского образования	103

ЧАСТЬ 2. СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС: НАУКА, УПРАВЛЕНИЕ, ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ, КОММУНИКАЦИЯ, ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО

Юрий Гранин Модернизация России: без науки и образования?	122
Юрий Резник Социально-гуманитарные технологии управления: к возможности применения в образовательных практиках	139
Галина Степанова Новые технологии в образовании и развитии человека: плюсы и минусы	159
Елена Ярославцева, Ольга Иванова Практика образовательного процесса в США и России	172

Игорь Ашмарин, <u>Евгений Клементьев</u>	
Гуманитаризация научно-технического образования	186
Елена Ярославцева	
Проблема экспертизы в образовательных коммуникациях	204
Игорь Андреев	
Пресная вода как предмет образования и просвещения	223

Научное издание

Человек вчера и сегодня

Междисциплинарные исследования. Выпуск 4

*Утверждено к печати Ученым советом
Института философии РАН*

Художник *Н.Е. Кожина*

Технический редактор *Ю.А. Аношина*

Корректор: *Е.Н. Дудко*

Лицензия ЛР № 020831 от 12.10.98 г.

Подписано в печать с оригинал-макета 28.09.10.

Формат 60x84 1/16. Печать офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Усл. печ. л. 15,5. Уч.-изд. л. 12,79. Тираж 500 экз. Заказ № 020.

Оригинал-макет изготовлен в Институте философии РАН

Компьютерный набор *Е.Н. Платковская*

Компьютерная верстка *Ю.А. Аношина*

Отпечатано в ЦОП Института философии РАН

119991, Москва, Волхонка, 14/1 стр. 5

Информацию о наших изданиях см. на сайте Института философии: iph.ras.ru

ВЫШЛИ В СВЕТ

1. **Антропологическое измерение российского государства [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. В.Н. Шевченко. – М.: ИФРАН, 2009. – 214 с.; 20 см. – Библиогр. в примеч. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0149-5.**

В коллективной монографии обсуждается одна из самых острых и малоисследованных проблем в отечественной философии и науке, связанная с теоретическим изучением отношения «российское государство–человек». На основе представлений об антропологическом измерении российского государства как императиве современной эпохи в монографии дается критический анализ состояния духовной культуры и социальных качеств российского человека, а также дается сопоставительный анализ качества политического руководства в России и в Китае.

Книга предназначена для научных работников, преподавателей, аспирантов, а также для широкого круга читателей, интересующихся историей и современными проблемами российского государства, положением человека в российском обществе, поиском новых принципов отношений между государством и человеком.

2. **Глобализация и проблема сохранения культурного многообразия [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. Ю.В. Хен. – М. : ИФРАН, 2010. – 239 с. ; 20 см. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0157-0.**

В книге рассмотрены различные аспекты проблемы сохранения многообразия культурных традиций в условиях глобализации. Проведен философский анализ вызовов и противоречий, возникающих при том или ином решении проблемы. Состав авторского коллектива позволяет рассмотреть проблемы глобализации под оригинальным углом зрения, например как фактор эволюционного развития человечества, как проблему когнитивной эволюции, как источник наукоемкого терроризма и т. д., что обеспечивает определенную новизну взгляда на процесс глобализации.

3. **Горелов, А.А. Истина и смысл [Текст] / А.А. Горелов; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : ИФРАН, 2010. – 147 с. ; 20 см. – Библиогр.: с. 141–146. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0162-4.**

Рассматривается соотношение понятий «истина» и «смысл». Работа состоит из двух частей. В первой части анализируются различные концепции истины, сформировавшиеся в античности и в Новое время, а также виды истины в различных отраслях культуры. Во второй части дается определение смысла жизни как трансформации телесного в духовное и показывается, как данное определение связано с определением истины как процесса и результата познания.

Для тех, кто интересуется проблемами истины и смысла жизни.

4. **Ивин, А.А. Человеческие предпочтения** [Текст] / А.А. Ивин; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : ИФРАН, 2010. – 122 с. ; 20 см. – Библиогр.: с. 120–122. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0163-1.

В монографии рассматриваются предпочтения (сравнительные оценки), выражаемые обычно с помощью терминов «лучше», «хуже», «равноценно». Затрагиваются три темы: роль предпочтений в человеческой деятельности, логический анализ предпочтений и система предпочтений, предполагаемых научным методом. Строятся новые логические теории предпочтений, в частности, логики предпочтений, не являющихся транзитивными.

5. **История философии. № 15** [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред.: И.И. Блауберг, О.В. Голова. – М. : ИФРАН, 2010. – 232 с.

Тематика пятнадцатого номера журнала – западноевропейская философия. Читатель сможет ознакомиться с авторскими статьями, посвященными философии Эрнста Юнгера, Пауля Тиллиха и Кордемуа – одного из крупнейших представителей картезианства, практически неизвестного в России, Кордемуа, а также некоторым вопросам, широко обсуждаемым в философии сознания. В номере опубликованы новые переводы работ Боэция «О кафолической вере» и Бернарда Уильямса. Отдельный раздел посвящен материалам международной конференции «Современность Спинозы», большая часть которых представлена текстами выступлений французских участников форума.

6. **Кара-Мурза, А.А. Интеллектуальные портреты: Очерки о русских мыслителях XIX–XX вв. Вып. 2** [Текст] / А.А. Кара-Мурза ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФ РАН, 2009. – 155 с. ; 20 см. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0136-5.

Книга известного философа и политолога, доктора философских наук А.А.Кара-Мурзы представляет собой сборник оригинальных интеллектуальных биографий крупных политических мыслителей России XIX–XX вв. – Владимира Соловьева, Михаила Стаховича, Николая Волконского, Михаила Комисарова, Василия Караулова, Степана Востротина, Бориса Зайцева. Важной задачей автора является выстраивание «интеллектуальной родословной» либерально-центристской (либерально-консервативной) традиции в истории русской политической и философской мысли.

7. **Кришталёва, Л.Г. Философия и этика поступка (структура и значение поступка в различных культурно-исторических обстоятельствах – опыт реконструкции)** [Текст] / Л.Г. Кришталёва ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : ИФРАН, 2010. – 123 с. ; 20 см. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0169-3.

Перед каждым человеком стоит парадоксальная задача – стать самим собой. Как человек движется навстречу к себе? Классические тексты, относящиеся к разным эпохам и культурам, дают схожий ответ – путем поступка.

Книга включает три исследования, ставшиеся результатом медленного чтения платоновской «Апологии Сократа», «Нравственных писем к Луцилию» Сенеки и романа «Братья Карамазовы» Ф.М.Достоевского. Тщательный анализ позволил по-новому понять события, запечатленные в этих текстах.

8. **Меняющаяся социальность: новые формы модернизации и прогресса [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. В.Г. Федотова. – М. : ИФРАН, 2010. – 274 с. ; 20 см. – Библиогр. в примеч. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0170-9.**

В монографии обсуждаются глубокие перемены, обусловленные подключением к интенсивному мировому развитию и экономическому росту ряда западных стран и увеличением числа потребителей ресурсов. Эта меняющаяся социальная реальность сегодня плохо описывается классической концепцией прогресса, характеризующей Запад как универсальный образец развития для западных стран, обреченных на стратегию догоняющей модернизации.

В книге рассматривается классическая концепция прогресса, ее регулятивное значение для понимания новых форм прогресса и модернизации, а также дискуссии по данному вопросу.

Отдельный раздел посвящен проблемам прогресса и модернизации России.

9. **Ориентиры... Вып. 6 [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. Т.Б. Любимова. – М. : ИФ РАН, 2010. – 159 с. ; 20 см. – Библиогр. в примеч. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0166-2.**

Сборник «Ориентиры...» (вып. 6) посвящен различным аспектам изучения идеологических процессов. Идеология, будучи крайне сложным явлением, включает не только распространенные представления о политических и социальных явлениях. Она пронизывает все стороны жизни общества, всю культуру. Поэтому в сборник включены статьи, рассматривающие как общественное сознание в целом с этой точки зрения, так и идеологические процессы, происходящие в конкретных областях культуры (науке, искусстве, политике, в образе жизни).

10. **Павлов, К.А. О природе логических рассуждений [Текст] / К.А. Павлов; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : ИФРАН, 2010. – 159 с. ; 20 см. – Библиогр.: с. 155–157. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0164-8.**

Монография является исследованием в области философии логики. Критически анализируется «субстанциальное» понимание логики, проистекающее из стремления считать, что логические формы обязаны иметь знаковый характер. Особое внимание уделяется смыслопорождающим и коммуникативным аспектам логики, без учета которых невозможно ставить вопрос ни о теоретической реконструкции логики научных открытий, ни о компьютерном моделировании процессов логического рассуждения.

11. **Политико-философский ежегодник. Вып. 3 [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. И.К. Пантин. – М. : ИФРАН, 2010. – 194 с. ; 20 см. – Библиогр. в примеч. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0172-3.**

Третий выпуск «Политико-философского ежегодника» посвящен исследованию капитализма, его политическим институтам и ассоциируемым с ними политико-философским теориям. Другой важной темой выпуска является изменение вектора политического развития нашей страны за прошедшие два десятилетия, история Новой России подробно освещена под этим углом в статье И.К.Пантина о «российском выборе». Кроме того, в выпуске получила продолжение ставшая традиционной рубрика о проблемах политического образования.

12. **Спектр антропологических учений. Вып. 3 [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. П.С. Гуревич. – М.: ИФРАН, 2010. – 194 с. ; 20 см. – Библиогр. в примеч. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0173-0.**

За последнее время в европейской философии радикально изменились философские представления о человеческой природе. Решительное преобразование прежних взглядов обусловлено, прежде всего, открытиями в области медицины и естествознания, движением «трансгуманистов», которое поставило перед собой задачу создать «постчеловека», становлением трансперсональной психологии, выступившей против картезианско-ньютоновской картины мира, и развитием постмодернистской рефлексии, декларирующей «смерть человека».

Современные дискуссии о человеческой природе актуализируют проблему антропологии. Сегодня актуальной оказывается сама задача оправдания человека как особого рода сущего.

13. **Философия науки. – Вып. 15. Эпистемология: актуальные проблемы [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. В.А. Лекторский. – М. : ИФ РАН, 2010. – 278 с. ; 20 см. – Библиогр. в примеч. – 500 экз. – ISBN 978-5-9540-0168-6.**

Ежегодник посвящен обсуждению ряда актуальных и дискуссионных проблем современной эпистемологии. Исследуются перспективы эпистемологии, идеи натурализованной эпистемологии, проблемы сознания, познания, объяснения, понимания и ряд других. В работе дается сопоставление информационного, конструктивистского и синергетического подходов к объяснению познания. Рассматриваются проблемы возникновения сознания и самосознания с позиций эволюционно-информационной эпистемологии, анализируются особенности архаического мышления, проводится сопоставление «западного» и «восточного» типов мышления. Многие работы, представленные в сборнике, имеют дискуссионный характер.